



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků ve 3. ročníku ZŠ

Vypracovala: Anna Venclová

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2024

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a vstřícné jednání během všech konzultací. Paní doktorka mi poskytla velmi cenné teoretické i praktické rady.

Další poděkování patří základním školám, které se ochotně zapojily do výzkumu a poskytli mi potřebné zázemí.

V neposlední řadě děkuji celé své rodině a přátelům za podporu a trpělivost po dobu celého mého studia.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Zjišťování úrovně čtení s porozuměním u žáků ve 3. ročníku ZŠ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích

.....

Anna Venclová

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá zjišťováním úrovně čtení s porozuměním u žáků ve 3. ročníku ZŠ. Práce se dělí na část teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na čtenářskou gramotnost, problematiku čtení s porozuměním, základní druhy a kvality čtení, diagnostiku čtenářského výkonu a možnosti nápravy nedostatků. Dále nastiňuje práci se zaostávajícími čtenáři a užívané čtenářské dovednosti a strategie. Výzkumná část se již prakticky zabývá diagnostikou čtenářských výkonů žáků 3. ročníků ZŠ a výsledky jsou interpretovány na základě porovnání s teoretickou částí práce. Součástí praktické části bylo vytvoření pěti pracovních listů pro čtení s porozuměním, které se ověřovaly u stejné věkové skupiny respondentů a následně byly doplněny vlastní reflexí.

ANNOTATION

The diploma thesis deals with determining the level of reading comprehension among pupils in the 3rd grade of elementary school. The work is divided into theoretical, research and practical parts. The theoretical part is focused on reading literacy, the issue of reading comprehension, fundamental types and qualities of reading, diagnosis of reading performance and possibilities for correcting deficiencies. It also outlines working with struggling readers and utilized reading skills and strategies. The research part practically deals with diagnosing the reading performance of 3rd-grade pupils and the results are interpreted based on a comparison with the theoretical part. Part of the practical part was the creation of five worksheets for reading comprehension, which were also verified with the same age group of respondents and subsequently supplemented with self-reflection.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	8
1.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	9
2 ČTENÍ S POROZUMĚNÍM.....	11
3 ZÁKLADNÍ DRUHY A KVALITY ČTENÍ	13
3.1 ZÁKLADNÍ DRUHY ČTENÍ.....	13
3.1.1 Čtení hlasité	13
3.1.2 Čtení tiché	15
3.2 ZÁKLADNÍ KVALITY ČTENÍ	15
3.2.1 Čtení správné	16
3.2.2 Čtení uvědomělé	16
3.2.3 Čtení plynulé.....	17
3.2.4 Čtení výrazné	18
4 DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU ŽÁKA	19
4.1 DIAGNOSTICKÉ PROVĚRKY VE ČTENÍ	19
4.2 ČTENÁŘSKÉ NEDOSTATKY A JEJICH NÁPRAVA	21
4.2.1 Čtení nesprávné.....	21
4.2.2 Čtení neuvědomělé	22
4.2.3 Čtení neplynulé	23
4.2.4 Čtení nevýrazné	24
4.3 NESPRÁVNÉ ČTECÍ NÁVYKY.....	24
5 PRÁCE SE ZAOSTÁVAJÍCÍMI ČTENÁŘI	26
6 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A DOVEDNOSTI	28
6.1 ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI	28
6.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	28
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	36
7 CÍL VÝZKUMU, CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	36

8	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD.....	38
9	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA.....	39
9.1	VYHODNOCENÍ CHYB PROTI SPRÁVNOSTI.....	39
9.1.1	Náprava nesprávného čtení	44
9.2	VYHODNOCENÍ CHYB PROTI PLYNULOSTI	44
9.2.1	Náprava neplynulého čtení	49
9.3	VYHODNOCENÍ CHYB PROTI VÝRAZNOSTI	50
9.3.1	Náprava nevýrazného čtení	52
9.4	VYHODNOCENÍ CHYB PROTI UVĚDOMĚLOSTI	52
9.4.1	Náprava neuvědomělého čtení	53
9.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	53
III.	PRAKTICKÁ ČÁST	55
10	CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU, PRŮBĚH A CÍLE ŠETŘENÍ.....	55
10.1	PRACOVNÍ LISTY	55
11	DISKUSE.....	81
	ZÁVĚR.....	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Schopnost čtení s porozuměním je jedním z nezbytných pilířů vzdělávání. Důležitou roli hraje nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v každodenním životě jedince. Základní vzdělávání je klíčové období, kde se vytváří základní dovednosti a návyky, které budou mít dopad na další život jedince. Z toho důvodu je nezbytné zkoumat úroveň celkového čtenářství a čtení s porozuměním již od počátku čtenářského výcviku, abychom mohli odhalit případné nedostatky a poskytnou žákům potřebnou podporu.

Téma diplomové práce jsem si vybrala z toho důvodu, že mě v dnešní upadající čtenářské morálce zajímala úroveň čtenářství na prvním stupni ZŠ. Také jsem se při své vysokoškolské praxi u žáků v různých školách několikrát setkala s neúplným pochopením čteného textu.

Mým cílem bylo zjištění a identifikace čtenářských nedostatků u žáků ve 3. ročníku ZŠ a návrh řešení pro jejich nápravu. Dále zjistit, jak žáci dané věkové skupiny porozumí textům různých typů a úrovní složitosti a dokáží pracovat s různými čtenářskými strategiemi obsaženými v pracovních listech.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část se zpočátku zaměřuje na čtenářskou gramotnost, její rozvoj a na čtení s porozuměním. Dále se věnuje základním druhům a kvalitám čtení a diagnostice čtenářského výkonu, kde přibližuje diagnostické prověrky, které se u žáků provádějí. Následně jsou zmíněny hlavní čtenářské nedostatky, možnosti jejich nápravy a doporučení, jak pracovat se slabšími a zaostávajícími čtenáři. Poslední kapitola je věnována čtenářským strategiím a dovednostem, které mají nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. Výzkumná část se zabývá diagnostikou čtenářského výkonu žáků 3. ročníku. Žáci byli v jednotlivých školách nahráváni při čtení stejného textu, následně jednotlivé čtecí výkony rozebírány a určovány nedostatky dle základních znaků čtení. Analyzované byly chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a porozumění. Pro praktickou část bylo vytvořeno pět pracovních listů pro čtení s porozuměním a ověřeno rovněž ve třetích ročnících základních škol. Pracovní listy byly následně doplněny vlastní reflexí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je součástí každodenního života jedince. Slouží jako prostředek k získávání informací v procesu vzdělávání i v běžném životě. Pomáhá jedinci vést sociálně a ekonomicky kvalitní život a v neposlední řadě je prostředkem zábavy a potěšení ve volném čase. Čtenářská gramotnost ovlivňuje jak jednotlivce, tak i celou společnost. Již od útlého věku dětí je nezbytné budovat kladný vztah k četbě kvalitních literárních děl. (Doležalová, 2014) Kromě čtenářské gramotnosti se také setkáváme například s gramotností sociální, ekonomickou, funkční atd. Z toho vyplývá, že termín gramotnost se nutně nepojí pouze se čtením. Gramotný jedinec zná základní teoretické pojmy v určitých oblastech, chápe jejich význam a je schopen je prakticky využít v reálném životě. (Altmanová, 2010)

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 40) uvádějí definici čtenářské gramotnosti jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

Mezinárodní výzkum PISA rozšiřuje definici čtenářské gramotnosti o procesy přemýšlení a obsahu. Definiuje jí jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních zkušeností a potenciálů a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Straková, 2002, s. 10)

Pro potřeby šetření PIRLS 2016 byla čtenářská gramotnost definována jako „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Janotová a kol., 2018, s. 11)

Existuje množství teorií, které popisují čtení jako tvořivý a interaktivní proces, během kterého se čtenář podílí na vytváření významu čteného, dokáže popsat jeho obsah a přemýšlet o něm v širším spektru. Při čtení je schopen efektivně využívat čtenářské strategie, své jazykové dovednosti a v neposlední řadě propojovat dosavadní vědomosti, znalosti a zkušenosti s těmi nově získanými. Čtení lze chápat jako prostředek k získávání

nových informací k osobnímu rozvoji a vzdělávání, avšak spousta čtenářů čte především pro zábavu a své vlastní potěšení. (Janotová a kol., 2018)

Rozvinutí čtenářské gramotnosti žáků by mělo být jedním z hlavních cílů základního vzdělávání. Kvalitně realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci žákům, kteří nemají dostatečnou podporu v rozvoji čtenářství v rodinném prostředí. Pro tyto žáky představuje škola jedinou možnost, jak vylepšit své čtení i školní výsledky. Samotný pojem čtenářská gramotnost se však v Rámcovém vzdělávacím programu nepoužívá. Dokument proto nezajišťuje, že všichni žáci budou mít možnost svou čtenářskou gramotnost dostatečně rozvinout. Záleží na škole a jednotlivých vyučujících, jak významnou roli pro ně čtenářská gramotnost hraje, jak ji rozumí a jakými způsoby chtějí čtenářství u žáků rozvíjet. (Altmanová a kol., 2010)

1.1 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvíjení čtení a čtenářské gramotnosti je dynamickým a dlouhotrvajícím procesem na který v průběhu času působí několik faktorů. Tyto faktory kladně i záporně ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Podle typu působení lze rozdělit faktory na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Endogenní faktory vycházejí z osobnosti samotného žáka. Řadíme sem genetické predispozice, motivaci a zájem o četbu, žákův charakter, intelekt, ale i čtenářské strategie, které používá. Tyto faktory jako učitelé nemůžeme u žáků příliš ovlivnit. Protipólem jsou faktory exogenní. Jedná se o vnější vlivy, které na žáka působí. Patří sem zejména sociální a kulturní prostředí, ve kterém se žák pohybuje, jeho výchova v rodině, ve škole i v mimoškolních zařízeních. Důležitou roli zde hraje také spolupráce rodiny se školou. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

Obr. 1: Faktory rozvoje čtenářské gramotnosti



Zdroj: Havel, Najvarová a kol., 2011, s. 33

Charakterizujeme si dva důležité faktory rozvoje čtenářské gramotnosti z obrázku 1. Prvním faktorem je rodinné prostředí, které z velké části ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. Rodina vytváří základ čtenářských návyků a vhodnými prostředky by měla dítě přivést ke čtení knih. Jako další důležitý faktor je zmiňováno školní prostředí, jehož podmínky zásadně ovlivňují míru osvojení gramotnostních dovedností žáků. Škola by měla poskytovat žákům dostatek čtenářských příležitostí a kvalitních literárních děl. (Havel, Najvarová a kol., 2011)

2 ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

„Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 36) Jedinec, který si osvojil dovednost čtení, zná grafické znaky slov (písmena odpovídající příslušným hláskám), dokáže převést psanou nebo tištěnou řeč do mluvené podoby, chápe její význam a smysl. Na základě těchto dovedností si zvládne vytvořit představu o obsahu přečtené knihy a utvořit si na něj vlastní názor. Lze říct, že principem čtení je spojování optických tvarů písmen, slov a celků s příslušným zvukovým ekvivalentem a vhodným výrazem. (Toman, 2007) „Čtení se v primární škole vyskytuje v celé řadě poloh a různé z nich jsou zdůrazňovány v různých situacích výuky a zkoušení (ověřování úspěšnosti čtení). Tak jmenovitě: zřetelné čtení s důrazem na výslovnost, rychlé čtení, bezchybné čtení, plynulé čtení s náležitým oddělováním pasáží, rozumějící a domyšlené čtení, na které naváže reprodukce či volné vyprávění.“ (Helus, 2012, s. 208)

Učitel, který vyučuje na 1. stupni základní školy čtení by měl bezpodmínečně rozumět jeho teoretickým (psychologickým, fyziologickým a gnozeologickým) základům. Úroveň těchto znalostí výrazně ovlivňuje úspěšnost učitelovo metodické práce při čtenářském výcviku žáků. (Toman, 2007)

Čtení s porozuměním lze označit jako úmyslnou myšlenkovou činnost, která vede k osobitému převzetí obsahu čteného textu a autorových myšlenek. Při čtení s porozuměním nejde pouze o nabytí informací, ale především o transformaci čtenářem. Při procesu porozumění si každý čtenář individuálně vytváří vlastní znění příběhu a jeho výklad. (Gavora, 2003) „Porozumění textu je výslednicí mezi třemi faktory, a to mezi čtenářem, textem a kontextem.“ (Israel a Duffy, 2009)

Již před procesem čtení zná žák většinu slov obsažených v textu a má je spojené se svou vlastní představou. Při čtení každý staví na své předchozí životní zkušenosti a na jejím základě dokáže porozumět čtenému textu. Pokud by žák prvního stupně četl např. článek z Chemických listů, pravděpodobně by mu nerozuměl, jelikož s daným tématem nemá žádnou zkušenost. Ještě dlouhou dobu po přečtení posledního slova v žákově myslí probíhají procesy, kdy hodnotí a analyzuje své prožitky z knihy. Dokonce i v průběhu čtení se žák nesoustředí pouze na význam slov a logickou posloupnost vět, ale odhaduje,

jak se děj vyvine nebo kontroluje návaznost jednotlivých událostí. Tyto procesy jsou velice důležité a bez nich by četba byla bezvýznamná.

Před začátkem čtení je důležité žáky správně namotivovat a naladit na děj knihy nebo úryvku v čítance. Učitel předkládá vstupní otázku nebo situaci, která se týká pochopení podstaty textu. Žáci ve dvojicích nebo menších skupinách mohou diskutovat o dané situaci a vzájemně sdílet svoje zkušenosti, názory a vědomosti k danému tématu. Cílem je, aby dokázali sami přijít na smysl příběhu, jeho poslání nebo mravní poučku. Během četby učitel podporuje procesy porozumění kladením různých otázek v průběhu čtení (např. Jak si myslíte, že příběh bude pokračovat? Proč se hrdina takhle zachoval? Jak si myslíš, že by ses v dané situaci zachoval/a ty?), podáváním nápovědy (např. Jaký byl Honzův úkol?), pracovními listy na zaznamenávání informací v průběhu čtení, konverzacemi o tom, co komu při četbě přichází na mysl apod. Učitel ovšem nikdy nesmí rušit svými otázkami četbu žáka. Bezprostředně po četbě by měl učitel nechat žáky v tichu přemítat a polemizovat nad přečteným textem. Doporučuje se sdílení žáků ve dvojicích, kdy si vzájemně mohou se sousedem předat své osobní prožitky. Při sepisování záznamu z knihy nechce učitel, aby žáci uměle převyprávěli knižní děj, vyžaduje po nich však záznam vlastních prožitků a myšlenek, na základě kterých by mohli knihu doporučit nebo se k ní později sami vrátit.¹

¹ Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online, Příručka. Praha, 2010. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>. [cit. 2023-12-17].

3 ZÁKLADNÍ DRUHY A KVALITY ČTENÍ

Čtení na prvním stupni je samo o sobě velmi specifické. Mezi jeho hlavní cíle řadíme vzbuzování žákovského zájmu o vzdělávání v různých oblastech, chápání četby jako zdroj zábavy a v neposlední řadě čtení s porozuměním. Jak uvádí Fabiánková (1999, s. 45) „*Tím, že žák čte plynule, po taktech jednoduché věty s porozuměním, splnil cíl elementárního čtení, mezi jehož základní znaky řadíme správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.*“

3.1 Základní druhy čtení

Žáci si na prvním stupni nejčastěji osvojují čítankové i mimočítankové texty čtením hlasitým a tichým. Tyto dva druhy bývají uplatňovány v jednotlivých ročnících v různé míře. Jejich užití závisí zejména na kvalitě rozvoje čtenářských dovedností žáků, na požadavcích učebních osnov a přístupu vyučujícího. (Toman, 1990) Dalším často využívaným způsobem osvojování textů je poslech. Učitel může žákům nahlas předčítat nebo používat k poslechu nahrávky. Podle Kramplové a Potužníkové (2005) je v České republice obecně ve výuce více používáno čtení hlasité než čtení tiché, a to především u mladších učitelů. U starších učitelů využívání hlasitého čtení ve výuce rapidně klesá. Čtení nahlas je činnost časově náročná, proto musí mít učitel hodinu dobře naplánovanou, aby mu zbylo dost času na jiné aktivity.

3.1.1 Čtení hlasité

Toman (1990, s. 13) uvádí: „*Hlasité čtení je vytvářeno artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel.*“ V počátcích čtenářství nám slouží hlasité čtení především ke zjišťování čtenářských nedostatků, má tedy primárně diagnostickou funkci. U pokročilejších čtenářů zkoumáme základní kvality hlasitého čtení, a to správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Většina žáků při hlasitém čtením produkuje slova nahlas, ale nepřemýšlí o obsahu čteného textu. Z výzkumů plyne, že tento druh čtení rozvíjí porozumění textu naprosto minimálně. „*Během hlasitého čtení se žák nemůže soustředit plně na význam, důraz je totiž kladen na uvědomění si zvukové stránky textu a správné vyslovování. Čtenáři zbývá*

méně času na přemýšlení o významu, protože tzv. krátkodobá paměť je příliš zaneprázdněna např. výslovností.“²

Jako průprava na hlasité čtení nám pomáhají DHV (cvičení dechu, hlasu a výslovnosti). Žáci procvičují mluvidla, spoření dechu a připravují hlasivky. Hlasité čtení umožňuje učitelům kontrolu čtenářské úrovně žáků, zjišťování nedostatků, jejich diagnostiku a včasné sjednání nápravy. Žákům tento druh čtení napomáhá k sebekontrolě. Hlasité čtení se uplatňuje převážně v počáteční fázi čtenářského výcviku. (Toman, 2007)

Mezi tři nejčastěji uplatňované formy hlasitého čtení patří čtení hromadné/společné, sborové a paralelní. Nejfrekventovanější je čtení hromadné, kdy jeden žák čte a ostatní zrakem sledují text. Výhodou je zapojení všech žáků do přímé práce s textem. Hromadné čtení v první a druhé třídě má charakter cvičného čtení, osvojují se techniky čtení a porozuměním textu. Učitel by neměl do čtení žáků příliš zasahovat. Další zmíněnou formou hlasitého čtení je čtení sborové. Jedná se o souběžné čtení žáků v určité skupině nebo čtení celé třídy. Výhodou je aktivizace a posílení sebevědomí nesmělých žáků, vyšší produktivita a u začínajících čtenářů osvojení správné sluchové představy o přiměřené rychlosti. Vyskytuje se zde ale také řada nevýhod, jako například ztížená sluchová kontrola čtení jednotlivců, namáhání mluvidel, a někdy mohou být slabší čtenáři sváděni k nedbalému a nepozornému čtení. Poslední formou, která se uplatňuje ve čtenářském výcviku je čtení paralelní. Rozumíme tím čtení dvou až tří žáků současně. Čtenáři jsou vedeni ke spolupráci a učitel umožňuje toto čtení lépe vnímat a opravovat všechny chyby. Důležitou roli při paralelním čtení hraje organizace práce, ostatní žáky je potřeba zaměstnat, např. pracovními listy apod. (Toman, 1990)

Na počátku čtenářského výcviku řada žáků používá kromě hlasitého čtení tzv. čtení šepotné. Jedná se o zřetelné pohyby mluvidel, bez účasti hlasivek. „*Šepotné hláskování či slabikování slova s jeho následným přečtením vcelku a nahlas (tzv. dvojité čtení) je častým průvodním znakem elementárního čtení. Na konci druhého ročníku považujeme šepotné čtení žáků za jev retardační, signalizující nezvládnutí čtecí techniky.*“ (Toman, 2007, s. 46)

² Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2023-12-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>

3.1.2 Čtení tiché

Tiché čtení vzniká bez účasti hlasivek a bez artikulačních pohybů mluvidel, žák vnímá text pouze zrakem. (Kurincová, Seidler, 1993) Tento druh čtení se učí od poloviny druhé třídy, postupným zvyšováním rozsahu čteného textu a je nezbytné, aby se každé dítě naučilo tichým čtením číst. Výhodou je rychlost, jelikož žák není nucen k výslovnosti čteného, může si určit individuální přiměřené tempo. Dále má možnost návratu k náročnějším místům v textu, což vede k lepšímu pochopení a porozumění. (Toman 1990) „*Pro důkladné porozumění žáci potřebují číst potichu a každý sám, je nutné jim na četbu poskytnout dostatek času, klidné prostředí, podnětný text a dobré úkoly, které porozumění textu podporují.*“³ Při tichém čtení chybí žákům zvukový obraz slova, proto je často pro začínající čtenáře obtížné. Na přelomu poloviny druhé třídy se můžeme setkat s výše zmíněným čtením šepotem. Jedná se o přechodný vývojový stupeň, o variantu, která se ve škole neučí, ale můžeme na ní u žáků narazit. Tiché čtení ve čtvrtém ročníku přechází ke čtení studijnímu. Studijní čtení bývá uplatňováno obvykle s hlasitým čtením, výhradně při osvojování textů, které mají informativní funkci. Jsou to často čítankové texty vybrané z učebnic jiných předmětů, například z přírodovědy nebo vlastivědy. (Toman, 1990)

Běžný nácvik tichého čtení začíná u žáků ve 2. ročníku. Ve 3. ročníku se rozvíjí společně s hlasitým čtením a ve 4. a 5. ročníku se jedná o hlavní způsob osvojování psaných textů. Tento typ čtení se uplatňuje převážně v samostatné práci žáků s různými typy čítankových ukázek. Jeho efektivnost lze ověřovat různými otázkami a úkoly zaměřenými na pochopení textu. (Toman, 2007)

3.2 Základní kvality čtení

Základními znaky (kvalitami) čtení jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Ovládat správné, uvědomělé, plynulé a výrazné čtení je dovednost žáků, která je jedním z hlavních prostředků jejich školního i mimoškolního vzdělávání a základním předpokladem studijního a estetického osvojování textů. Všechny tyto složky spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Z uvedeného plyne, že čtení nekvalitní se naopak projevuje jako čtení nesprávné, neuvědomělé, neplynulé a nevýrazné. Při čtenářském

³ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2023-12-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>

výcviku obecně platí, že pokud má žák dokonale osvojené čtecí techniky, lépe chápe čtený text, a naopak chápání obsahu a význam čteného pozitivně ovlivňuje techniku čtení. Proto je velmi užitečné od počátku čtenářského výcviku obě kvality spojovat. K vedení kvalitního čtenářského výcviku žáka v hodinách čtení a literární výchovy je nutné, aby učitel včas poznal nedostatky ve čtení začínajících čtenářů a byl schopen zajistit jejich nápravu. (Toman, 2007)

Blatný a Fabiánková (1981, s. 34) popisují odlišné dělení znaků čtení, a to „*správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.*“

3.2.1 Čtení správné

„Správným čtením se rozumí shoda hlasitě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Zakládá se tedy na jeho přesném vnímání a věrné reprodukci, takže při něm nedochází k žádným nežádoucím kvalitativním odchylkám od textové předlohy.“

(Toman, 2007, s. 33) Žák při správném čtení nevynechává, nepřidává, nekomolí ani nemění pořadí hlásek, slabik či slov. Nutností je znalost písmen pro jednotlivé hlásky, osvojení správného čtení všech druhů slabik a slov, chápání jejich obsahu, dodržování přesné artikulace a spisovné výslovnosti. (Toman, 1990)

Křivánek a Wildová (1998) popisují správnost jako základní kvalitu čtenářského výkonu, jelikož správné čtení je podmínkou pro čtení uvědomělé výrazné a plynulé. Nacvičuje se při elementárním čtenářském výcviku v 1. ročníku, a to především v etapě slabičně analytického způsobu čtení. (Toman, 1990) Žák ve čtení chybí, jsou-li na něho kladeny příliš vysoké požadavky, například nepřiměřená rychlost čtení, nebo obtížný text. Pokud jsou požadavky naopak příliš nízké, žák čte většinou povrchně a opět se může dopouštět chyb. Je proto nutné úroveň náročnosti čteného textu postupně zvyšovat a klást důraz na individualizaci.⁴

3.2.2 Čtení uvědomělé

„Uvědomělost čtení je samostatnou složkou a zároveň cílem čtenářského výkonu. Je výslednicí čtení správného, neoddělitelně spjatého s chápáním čteného textu, a nutným předpokladem čtení plynulého a výrazného.“ (Toman, 2007, s. 36)

⁴ NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. Metodické rady – Český jazyk: Správné čtení – metodika výuky čtení[online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/spravne-cteni-80/>

Uvědomělost je velmi podstatnou složkou, neboť je výsledkem a současně i cílem celého procesu čtení. Jestliže žák čte s porozuměním, můžeme jeho čtení označit za uvědomělé. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999) Znamená to, že chápe význam slova samostatně i v kontextu, obrazně i pojmově, rozumí významu slovních spojení a souvětí. Dále je schopen zachytit tematickou strukturu daného textu a logické uspořádání jeho částí, pochopit hlavní myšlenku a utvořit si o přečteném textu vlastní posudek. Porozumění textu závisí na individuální jazykové, kulturní a intelektové úrovni čtenáře, na jeho slovní zásobě, čtenářských zkušenostech, ale také na náročnosti čteného textu. Úroveň porozumění textu bývá zjišťována kontrolními otázkami zaměřujícími se na orientaci v textu a také estetických dovedností žáků. (Toman, 1990)

3.2.3 Čtení plynulé

„Plynulým čtením rozumíme čtení slov, mluvnických taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a intonačních celků (vhodně členěných a přirozeně intonovaných).“ (Toman, 1990, s. 19) Křivánek a Wildová (1998) doplňují, že se jedná o čtení bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov nebo jejich částí. Dále čtení s absencí nevhodných pauz a zbytečné změny tempa. Pro plynulé čtení je nutné osvojení přiměřené rychlosti čtení, správné hospodaření s dechem a v neposlední řadě získání potřebného rozsahu zorného pole.

Rychlost čtenářského výkonu je velmi individuální a každý žák si vytváří své vlastní tempo. Velmi pomalé čtení vede ke špatnému porozumění čteného a značí zaostávání. Příliš rychlí čtenáři, jejichž tempo čtení neodpovídá jejich vyspělosti, mohou číst povrchově, bez porozumění s častými chybami v artikulaci a výslovnosti. (Toman, 2007)

Plynulé čtení se nacvičuje se žáky od 1. ročníku. Lze použít například společné čtení žáka a učitele, kdy učitel čte tichým hlasem a v případě obtížných slov hlas zesílí. Vhodným nácvikem před čtením vybraného textu je opakované předčítání náročnějších slov nebo slovních spojení. Párové čtení žáků ve třídě se považuje za velice účinné, jelikož žáci musí udržovat přiměřené tempo a vzájemně se poslouchat. Pokud mají žáci problém s plynulostí doporučuje se zařadit dechová cvičení (nácvik prodlužování výdechu, výslovnosti atd.).⁵

⁵ NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. *Metodické rady – Český jazyk: Plynulé čtení – metodika výuky čtení*[online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/plynule-cteni-81/>

3.2.4 Čtení výrazné

„Číst výrazně znamená číst zřetelně a jasně, číst s důrazem slova, která jsou ve větě důležitá z hlediska smyslu, číst s přirozenou intonací, s pauzami, s citovým zabarvením a číst vhodným tempem.“⁶ Fabiánková, Havel, Novotná (1999) chápou výrazné čtení jako důkladné pochopení grafické podoby slova a jeho smyslu. Dle Tomana (2007) vede výrazné čtení k hlubšímu pochopení a intenzivnějšímu prožitku z přečteného a je nutným faktorem k osvojení literárně-estetických dovedností žáků jako jsou např. přednes, předčítání, reprodukce a dramatizace textu.

Intonací se rozumí změna ve výšce tónu hlasu při čtením hlasitým. Pro výrazné čtení je klíčové její správné užití v závislosti na druhu věty. Klesavá intonace se využívá při čtení vět oznamovacích, rozkazovacích, přacích a tázacích s doplňovací otázkou. Naopak v tázacích větách s otázkou zjišťovací, kterou žáci poznají tak, že na ní mohou odpovědět ano, nebo ne, před čárkami, spojovacími výrazy a na konci vět a souvětí se užívá intonace stoupavá. Přízvuk vzniká působením větší artikulační síly hlasu při vyslovování slabiky. Na základě toho, že některé slabiky vyslovujeme silným a jiné slabším hlasem se rozdělují na přízvučné a nepřízvučné. V českém jazyce až na výjimky umisťujeme přízvuk převážně na první slabiku víceslabičných slov. Toman (2007)

Výrazné čtení je neodmyslitelnou složkou pro rozvoj emocí a fantazie. Proto je potřeba, aby bylo dětem dostatečně předčítáno učitelem ve škole, ale také rodiči v domácím prostředí. Výrazné předčítání vede k lepšímu upoutání pozornosti, vnímání textu a žáci se poté pokouší tento čtecí vzor napodobovat.⁷

⁶ NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. *Metodické rady – Český jazyk: Výrazné čtení – metodika výuky čtení*[online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/vyrazne-cteni-82/>

⁷ Tamtéž.

4 DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU ŽÁKA

Jak uvádí Toman (1990), diagnostika čtení je hlavní prostředek, kterým je zjišťována a ověřována úroveň čtenářských dovedností mladších žáků. Na základě diagnostických výsledků získává učitel základ pro rozbor, hodnocení a následně klasifikaci čtenářských výkonů. Jedná se tedy o velmi podstatnou složku čtenářského rozvoje, která je prostředkem k dosažení stanovených cílů. Hodnocení bývá často velmi citlivým tématem. Učitel musí nastavit jasná kritéria pro udělování příslušných známek. Na počátku čtenářského výcviku učitel hodnotí, zda si žák osvojil rozdíl mezi grafémy a fonémy písma. Bez zvládnutí této látky není žák schopen postupovat dále a rozvíjet čtenářské dovednosti. (Wildová, Křivánek, 1998)

Dle Mojžíška (1984, s. 153) diagnostika čteného textu *„přesahuje rámeček běžné didaktické diagnostiky a je spojena s celoosobnostním pedagogickým a také s psychodiagnostickým posuzováním žáka.“*

4.1 Diagnostické prověrky ve čtení

„Cílem diagnostických prověrek je ověřit úroveň dovednosti číst neznámý text. Z výsledků prověrky by měl učitel vyvodit závěry pro další práci. Včasné odstraňování a náprava chyb, jsou účinnější než odstraňování zafixovaných nedostatků. Diagnostická prověrka má pro učitele pouze funkci kontrolní, diagnostickou, nikoliv hodnotící.“ (Doležalová, Procházková, 2009, s. 12) Lepších výsledků ve čtení je dosahováno ve třídách, kde učitelé používají diagnostické prověrky. Chyby ve čtení se tak mohou zachytit včas a proces učení následně řídit podle konkrétně zjištěných nedostatků. Provádění diagnostických prověrek vyžaduje od učitelů určitou zkušenost a nevýhodou může být jejich časová náročnost. Pro co nejpřesnější zaznamenání čtenářských chyb se uplatňují dvě formy diagnostiky, a to průběžná a komplexní.

Průběžná diagnostika bývá prováděna ve třídě během celého školního roku a žáci o ní nemusí ani vědět. Nejčastěji se zařazuje do hodin čtení a literární výchovy, kde se provádí při čtení knih, časopisů nebo čítankových textů, výjimečně ji učitel může zařadit také do výuky jazyka nebo slohu. Stupeň čtenářské úrovně žáků se výhradně ověřuje na neznámých a dosud neprocvičených textech. Výsledky učitel zaznamenává do různých čtenářských listů, tabulek, ale nejprůhlednější bývá zaznamenávání do čtenářského archu. (Toman, 2007) *„Do jeho záhlaví se pak nadepisují nejčastější nedostatky, jichž se mají*

čtenáři dopouštějí při čtení nesprávném, neplynulém, nevýrazném a neuvědoměném. Do odpovídajících rubrik se značí (čárkou či zvoleným znaménkem) zjištěné chyby, popřípadě datum prověrky, příslušnost ke čtenářské skupině, klasifikační stupeň apod.“ (Toman, 2007, s. 48) Tyto výsledky jsou pro učitele důležitou zpětnou vazbou o konkrétních nedostacích ve čtení žáků. Toman (2007, s. 48) nakonec uvádí: *„O úrovni a vývoji svého čtení by měli být žáci zajímavou a přístupnou formou informováni, třeba na třídní nástěnce nebo magnetické tabuli. V metodické praxi se například osvědčily obrázky (koloběžka, auto, letadlo, raketa apod.) přikládáné ke jménům dětí a symbolizující určitý stupeň jejich čtenářské vyspělosti.“*

„Komplexní diagnostiku provádíme dvakrát až třikrát ročně, zpravidla na začátku, uprostřed a na konci školního roku nebo po ukončení určité etapy čtenářského výcviku.“ (Toman, 1990, s. 51) V 1. ročníku se provádí s celou třídou, ve 2. - 5. ročníku se vybírají už jen slabší a zaostávající čtenáři. Pokud pracujeme s menším počtem diagnostikovaných žáků, doporučuje se nahrávat jejich čtenářské výkony na diktafon. Jedná se o časově náročnější způsob, ale zároveň díky němu učitel lépe podchytí čtenářské nedostatky. Další výhodou pro žáky je získání představy o svém čtení a uvědomění si některých chyb. Zvukový záznam mimo jiné přináší objektivní informace rodičům o úrovni čtení jejich dítěte. Pokud učitel pořizuje nahrávky během vyučování, je nutné zbytek žáků ve třídě zaměstnat individuální prací, aby se vzájemně nerušili. Často učitel nahrávky pořizuje mimo vyučování v klidném prostředí. (Toman, 1990)

Toman (2007, s. 49) při diagnostice individuálního žákovského čtení pomocí nahrávek popisuje postup následující: *„Nejprve žák přečte text nahlas. Potom se pokouší o jeho samostatnou a souvislou reprodukci, prokazující míru pochopení jeho obsahu. Pokud není schopen text reprodukovat, podněcujeme jej vhodně formulovanými otázkami. Zvukový záznam čtení si několikrát přehrajeme, analyzujeme ho a přepíšeme do textové kopie. Zvolenými značkami do něj označíme chyby narušující správnost, plynulost a výraznost čtení. Na zadní stranu listu, který obsahuje diagnostický text, přepíšeme ze zvukové nahrávky dětskou reprodukci nebo odpovědi na otázky. Nakonec čtení vyhodnotíme a stanovíme způsob nápravy zjištěných nedostatků (další postup, typ cvičení).“*

Pro diagnostické prověrky je klíčová volba vhodného textu. Přípravu nebo výběr materiálu provádí vyučující dle určitých kritérií a k dispozici je mu pestrá škála čítanek, dětských časopisů nebo knih. Obecně se doporučují se kratší texty, s uzavřeným dějem a dialogy. (Toman, 2007) Učitel může také použít text, který si sám připraví, ale je důležité

jej přepsat vhodnou velikostí písma, aby byl pro žáky dobře čitelný. Žákům musí být poskytnut při čtení dostatečný prostor a klidné prostředí. (Doležalová, Procházková, 2009)

Výsledky průběžné i komplexní diagnostiky poskytují učitelům přehled o úrovni čtení jednotlivých žáků, pomoc pro sjednání nápravy, ale také informace pro rozdělování čtenářů do skupin dle stejné úrovně jejich výkonů. *„Rozdíl mezi dětskými čtenáři se vyrovnávají diferencovaným výcvikem čtení, zaměřeným na odstraňování skupinových a individuálních nedostatků. Přitom se uplatňuje jak přímá práce se slabšími čtenáři, tak i samostatná práce žáků, spjatá se zadáváním čtenářsky různě obtížných úkolů, obvykle rozlišených délkou nebo obsahovou náročností textů.“* (Toman 2007, s. 49) Jestliže učitel při diagnostice narazí na případ těžce neúspěšného čtení, je vhodné dále provést diagnózu speciálně pedagogickou, lékařskou a psychologickou. (Mojžíšek, 1984)

4.2 Čtenářské nedostatky a jejich náprava

Jestliže chceme žáky naučit rychle a efektivně číst, musíme dbát na včasné a důkladné odstraňování chyb, kterých se při čtenářském výkonu dopouštějí. Toman (1990, s. 34) uvádí: *„Nezbytným předpokladem účinného řízení čtenářského výcviku a rozvoje žáků v hodinách čtení a počáteční literární výchovy je poznání nejfrekventovanějších čtenářských nedostatků, správné postižení jejich příčin a stanovení vhodných prostředků (metod a forem) vedoucích k jejich nápravě.“* Dále vymezuje chyby proti čtyřem kvalitám: správnosti, uvědomělosti, plynulosti a výraznosti.

4.2.1 Čtení nesprávné

Chyby proti správnosti se nejčastěji vyskytují v počáteční fázi čtenářského výcviku, ale v určité míře i ve vyšších ročnících. *„Projevují se záměnou, přidáváním, vynecháváním, přehazováním a komolením hlásek, slov a slabik ve čteném textu.“* (Toman, 1990, s. 34) Může se stát, že se tyto nedostatky spojují a dochází ke komolení slov a nesrozumitelnosti textu. Důvody nesprávného čtení mohou být na počátku čtenářského výcviku např. dostatečně neupevněná znalost hlásky a její grafické podoby. U starších žáků např. chybná artikulace, nepozorné čtení nebo neúplná výslovnost. Je nutné, aby byly chyby u žáků napraveny již od počátku. (Toman 2007)

Nejfrekventovanějšími chybami jsou záměna podobných nebo zrcadlových souhlásek (př. b-d-p, m-n, l-t, h-ch), záměna slabik v předponách a koncovkách slov (př. náhoda – pohoda, zahrada – náhrada) nebo záměna celých slov. Příčinami zmíněných chyb může být nedostatečně upevněná znalost písmen a slabik, předčasná optická syntéza slova, nepozorné čtení atd. Jako náprava k odstranění zaměňování podobných souhlásek je vhodné žákům zadávat cvičení na rozeznání tvarově podobných písmen s písmeny, se kterými je žáci zaměňují nebo čtení slov odlišujících se pouze jedním písmenem. K nápravě zaměňování slabik se používají cvičení obsahující slova, která mají shodnou první nebo poslední slabiku (př. kuchyně – kupuji), slova začínající stejnou slabikou, kterou předcházející slovo končí (př. oko – koleno), slova se stejným kořenem, ale jinými předponami, příponami nebo koncovkami (př. čistota – čistírna), slova, v nichž se musí doplnit vynechaná slabika (př. – kol) apod.

Dalšími frekventovanými chybami proti správnosti, se kterými se u žáků často setkáváme je vynechávání (př. koupila – koupil) nebo naopak přidávání (př. zajatý – zatajený) jednotlivých písmen, slabik nebo slov. K reedukaci učitel zařazuje cvičení zaměřená na pozorné čtení, výraznou artikulaci, a především správnou výslovností. (Toman 1990) Pro nácvik přiměřené rychlosti čtení se doporučuje trénovat zvětšování zorného pole. Na počátku čtenářského výcviku žák vnímá jen několik písmen a slabik, ale u pokročilejších čtenářů to mohou být i dvě následující slova. (Papík, 1992) Velmi oblíbenou pomůckou pro rozšiřování zorného pole a reedukaci rychlosti čtení je čtecí neboli dyslektické okénko, kterým žák při čtení pohybuje a odkrývají se mu jen určité slabiky a slova.

4.2.2 Čtení neuvědomělé

„Již od počátku čtenářského výcviku jsou žáci vedeni k tomu, aby správné a plynulé čtení vždy spojovali s porozuměním čtenému. Později, v souvislosti s osvojováním čtení tichého, studijního a výrazného, se uvědomělé čtení stává primární a dominantní složkou čtenářského aktu.“ (Toman, 1990, s. 37) Hlavní příčinou neuvědomělého čtení u žáků je nízká úroveň jejich čtenářských dovedností, a to zejména v počátku výcviku čtení. Začínající čtenáři se často více soustředí na zvládnutí techniky (správného a plynulého čtení), než na smysl čteného. Dalšími zmiňovanými příčinami jsou např. snížený intelekt, nízká slovní zásoba, nedostatek životních a čtenářských zkušeností nebo také nadměrná náročnost textu vůči dětskému čtenáři.

Pro nácvik uvědomělého čtení se doporučuje motivace dětí, která v nich vyvolá zájem o čtení, dále vysvětlování nejasných nebo neznámých slov a různých souvislostí. Žákům pomáhá také poslech vzorového předčítání textu. Kontrola porozumění textu je velmi podstatnou složkou ve při uvědomělém čtení. Učitel zadává žákům otázky a úkoly směřující k přečtenému textu a jeho pochopení. Pro kontrolu porozumění se zařazují různé kvízy, recitace, dramatizace, dialogizace, vyprávění, hádanky apod. (Toman, 1990)

4.2.3 Čtení neplynulé

Neplynulé čtení řadíme mezi nejčastější nedostatky čtenářského výkonu. Jedná se o způsob čtení, při kterém žák nezvládá přečíst text bez zaseknutí nebo pomlky. Mezi typickou chybu proti plynulosti patří hláskování, kdy žák není schopen slučovat hlásky do slabik a slov. Další frekventovanou chybou je slabikování. (Jedlička, 1973) Toman (1990, s. 40) uvádí: „*Žák čte neplynule, jestliže nečlení text na souvislé a významové a rytmicko-intonační celky (slova, mluvní takty, větné úseky, věty).*“ Jako další chyby proti plynulosti zmiňuje dvojí čtení, při kterém žák nejprve přečte slovo pro sebe šepotem a poté jej vysloví nahlas, nakusování neboli opakování první slabiky ve slově (př. o – objevil, po – poklad) nebo zařazování nefunkčních pauz do čteného projevu. Toman také rozděluje slabikování slov na sekané a vázané. (Toman, 1990)

Hlavní příčinou neplynulého čtení u žáků je nezvládnutí dvou předešlých kvalit (čtení správného a uvědomělého). To se projevuje malým rozsahem zorného pole, špatným pochopením obsahu textu, ale také osvojení špatného dýchání. (Toman, 2007)

Náprava je u jednotlivých druhů chyb odlišná. K odstranění chybného slabikování a hláskování se doporučuje procvičovat plynulé spojování hlásky do slabik a ty pak ve slova, rozšiřovat zorné pole, upevňovat znalost písmen a při čtení slabik dbát na to, aby je žáci vyslovovali jako jeden celek. Učitelé často zařazují cvičení, kdy si žáci při čtení vyznačují jednotlivé slabiky obloučkem. K nápravě dvojí čtení a nakusování slov volíme cvičení na zautomatizování slabik, rozvíjíme skládání slabik ve slova a současně rozklad slova na slabiky, při čemž rozšiřujeme zorné pole. Nefunkčním pauzám mezi slovy zabráníme kromě rozšiřování zorného pole také vhodným členěním věty na části a nácvikem správného hospodaření s dechem. (Toman, 1990)

4.2.4 Čtení nevýrazné

Výrazné čtení je považováno za nejnáročnější kvalitu čtenářského výkonu, proto je pro jeho zvládnutí nutné důkladné osvojení všech ostatních kvalit (uvědomělosti, správnosti a plynulosti). Frekvencovanými chybami proti výraznosti jsou frázování, přízvukování nebo špatná intonace. (Toman, 1990) „*Nesprávná a nepřirozená intonace se nejčastěji objevuje při čtení vět tázacích, a to v otázkách zjišťovacích a doplňovacích, dále při zvukové realizaci interpunkčních znamének ve větách a souvětích a při čtení a recitaci veršů.*“ (Toman, 1990, s. 43) Žáci často chybně užívají intonaci klesavou, stoupavou nebo čtou monotónně, bez intonačních rozdílů. Důvodem může být mechanické čtení žáka a nepochopení významu čteného textu. Při nápravě tohoto nedostatku se tedy zaměřujeme především na pochopení obsahu textu. Zařazujeme poslech a intonační rozbor nahrávek nebo učitelovo předčítání spojeným s objasňováním obsahu.

K nevýraznému čtení dále řadíme zařazování nesprávného přízvuku. Žáci kladou přízvuk na každou slabiku slova nebo naopak nedělají rozdíl mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami a při čtení slov s předložkou chybně dávají přízvuk z předložky na první slabiku následujícího slova. Důvody vzniku tohoto nedostatku jsou totožné jako při nesprávné intonaci. Při nápravě dbáme na čtení předložkových spojení jako jeden celek s přízvukem na předložce a zařazujeme čtení říkanek a rozpočítadel s pravidelným rytmem. (Toman, 1990)

Významným znakem výrazného čtenářského projevu žáka je frázování. „*Neschopnost čtený text vhodně frázovat, tj. nerespektování gramatických, logických a psychologických pauz, je projevem nízké úrovně čtecí techniky, nedokonalého prožití a nepochopení textu a nesprávného dýchání.*“ (Toman 1990, s. 46) Pro nácvik frázování se doporučuje zařazovat cvičení, kdy žáci zaznamenávají do textu frázovací pauzy nebo posuzují správné frázování při poslechu textu z nahrávky. (Toman, 1990)

4.3 Nesprávné čtecí návyky

Toman (1990, s. 47) uvádí: „*Osvojování správnosti, uvědomělosti, plynulosti a výraznosti čtení zabraňují i nesprávné čtecí návyky žáků.*“ Považuje se za důležité nesprávné čtecí návyky důsledně redukovat, a to již od počáteční fáze čtenářského výcviku. Toman (1990) mezi nesprávné čtecí návyky řadí ukazování prstem, které sice

žákům pomáhá při orientaci v textu, ale často vede k omezování zorného pole a neplynulému čtení. Dále zmiňuje obtíže při přechodu zrakem na nový řádek nebo pohyby mluvidel, jež tvoří nechtěný doprovod tichého čtení. Papík (1992) doplňuje špatnou koncentraci, nesoustředěnou pozornost, artikulaci a regresivní pohyby při čtení. Žák se na čtení musí soustředit, jinak jeho čtenářský výkon ztrácí na kvalitě a počet chyb se zvyšuje. „*Tajemství úspěchu není jen v množství vynaloženého času, ale hlavně v koncentraci a pozornosti.*“ (Papík, 1992, s. 58)

Ukazování prstem odstraníme podkládání záložky pod čtený řádek, tím omezíme nechtěné pohyby hlasy, které žák často provádí při pohybu ukazováčkem. Pro nácvik přechodů zrakem na nový řádek zařazujeme cvičení na pohyby očima po řádcích s většími mezerami. Pohyby mluvidel, které žákům snižují rychlost čtení se odstraňují automatizací uvědomělého tichého čtení a současně dbáme na zvyšování jeho rychlosti. (Toman, 1990)

Výše zmíněné regresní neboli zpětné pohyby výrazně zpomalují čtecí tempo. „*Čtenář se při regresivních pohybech vrací zpět v rámci jednoho a téhož slova či k předchozí části textu.*“ (Jošt 2009, s. 17) Dále Jošt (2009, s. 17) píše: „*Regrese mohou být projevem obtíží s jazykovým zpracováním textu (např. neporozumění obsahu) nebo obtíží s percepčním zpracováním textu (např. záměny vizuálně podobných písmen či záměny pořadí písmen) i obtíží plynoucích ze samotných očních pohybů (např. odchylky v činnosti mozkových center řídících oční pohyby.)*“ Tento návyk můžeme u žáků napravit formální úpravou textu.

5 PRÁCE SE ZAOSTÁVAJÍCÍMI ČTENÁŘI

Učitel se při své práci setkává s různorodostí žákovských výkonů a musí být schopen pracovat i s jedinci, kteří v nějaké oblasti strádají nebo zaostávají. Dle Tomana (2007, s. 50) „*V každém ročníku 1. stupně základní školy zaostává v dovednosti číst přibližně 15–20 % žáků.*“ Linhart a Turková (1984) uvádějí, že důvodem může být nedostatečná rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost nebo celkové nízké nadání. Dále se může jednat o děti s drobnými smyslovými vadami (např. lehká nedoslýchavost, drobné zrakové vady), s vadou řeči a v neposlední řadě přítomnost vývojové poruchy čtení (specifické vývojové dyslexie). Ze zmíněného plyne, že zaostávání ve čtení je u dětí způsobeno především faktory psychologické a fyziologicko-psychologické.

Častým důvodem zaostávání bývá neuspokojivé sociální prostředí, ze kterého dítě pochází, spojené s nedostatečnou výchovou a zanedbáváním dítěte po stránce duševní nebo fyzické. Rozvrácené a disharmonické rodinné prostředí přináší dítěti citové poruchy, které mohou narušovat jeho koncentraci ve výuce. Takové děti strádají v počátečním čtení z důvodu nedostatečného ukotvení předchozího učiva, které je nezbytným podkladem pro pochopení učiva nového. Také se dítě může opožďovat ve čtení z důvodu dlouhodobých nemocí, které narušují paměť, pozornost a zapříčiňují snadnou a rychlou únavu. Dlouhodobá školní absence může přinášet pocity strachu, problémy se zameškanou látkou a navázáním na učivo následující. (Linhart, Turková, 1984)

V těchto případech je důležitým prostředkem k odstranění problémů ve čtení důkladná péče rodičů o domácí čtení. Rodiče by měli motivovat dítě vlastní reprodukcí textu, zájmem a vhodnou kontrolou. Spolupráce s vyučujícím nebo individuální doučování žáka ve školním či mimoškolním prostředí může být taktéž vhodným prostředkem k odstranění zaostávání. (Toman, 2007)

Jak bylo zmíněno výše, důkladnou a trvalou péči během čtenářského výcviku provádíme rovněž u dětí méně nadaných, dětí s drobnými smyslovými vadami, s poruchami ve zrakovém a sluchovém rozlišování, s vadou řeči a dyslektiky. V takových případech „*jsou narušeny nebo nerozvinuty základní schopnosti nutné ke zvládnutí čtenářské dovednosti, jako například schopnost sluchového, zrakového a kinestetického rozlišování, přesného a úplného vnímání, analyticko-syntetické činnosti, správné prostorové orientace, kombinace, dohady a představitosti, normálních myšlenkových a řečových operací aj.*“ Toman (2007, s. 50) Narušené zrakové vnímání vede k chybnému

rozlišování podobných tvarů písmen, vady sluchu zapříčiňují chybné rozpoznávání hlásek slova při jeho analýze a syntéze.

Učitel by měl být schopen tyto žákovské nedostatky u jednotlivých žáků postihnout již v prvním ročníku, během primární fáze čtenářského výcviku. Zjistit příčiny, zajistit včas vhodnou nápravu a eliminovat čtenářské zaostávání. Nejlépe se osvědčila metoda zpomaleného postupu, založená na častějším opakování stejných čtenářských dovedností, jako je například opakování čtení určité slabiky či slova. Následně metoda individuálního přístupu, která vyžaduje učitelovo vedení nebo metoda pozitivní odpovědi, „*tj. zadávání takových otázek a úkolů, jež může příslušný žák bez námahy správně zodpovědět a úspěšně splnit.*“ (Toman, 2007, s. 50) Zařazuje se také čtení slabších čtenářů v hodinách jiných předmětů.

Pokud hovoříme o dyslexii (specifické vývojové poruše čtení) je nezbytné zmínit, že tato porucha nesouvisí se sníženým intelektem jedince. U dyslektických dětí můžeme sledovat výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a celkovým prospěchem v ostatních předmětech. „*Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.*“⁸ Zelinková (1994, s. 16) zmiňuje jako příčiny „*poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak).*“ Nejčastěji se dyslexie projevuje záměnou tvarově podobných písmen (např. m-n, k-h, r-z), záměnou zrcadlových písmen (např. a-e, b-d, p-g), špatným rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, vynecháváním či přidáváním písmen, špatnou výslovností sykavek a dalšími nedostatky narušujícími čtenářský výkon. (Toman, 2007)

⁸ PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE. *Pedagogicko-psychologická poradna, Nový Jičín, příspěvková organizace: Specifické (vývojové) poruchy učení [online]. 2024. [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://www.pppnj.cz/pro-rodice-a-klienty/specificke-vyvojove-poruchy-uceni/>*

6 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A DOVEDNOSTI

Během čtení s porozuměním jsou žáci vedeni k užívání různých čtenářských strategií a dovedností, díky kterým dokážou lépe porozumět textům a získávat z nich relevantní informace. Osvojení těchto strategií a dovedností bývá často důvodem celkového zlepšení čtenářské gramotnosti.

6.1 Čtenářské dovednosti

Doležalová (2014, s. 40) popisuje čtenářské dovednosti jako „*dílčí zvládnuté úkony realizované ve všech fázích práce s textem.*“ Jedinec díky nim dokáže přečíst text, porozumět jeho obsahu a provádět s ním další operace. Při práci s textem uplatňujeme dovednosti různého druhu. Jedná se především o motorické a psychomotorické dovednosti (čtení) a o kognitivní dovednosti (porozumění přečtenému, přemýšlení o něm a hodnocení). Odborníci považují za velmi důležité, aby učitel vedl žáky ke správnému osvojování čtenářských dovedností. Postupným opakováním daných činností, přichází zautomatizování. Díky tomu dojde k zrychlení prováděných úkolů, úspoře vynaložené energie a času, což vede ke zvládnutí složitějších úkolů.

Pro úspěšnou práci s textem se doporučuje vypěstovat u žáků čtenářské dovednosti pro práci s vyprávěcím textem (např. porozumění textu, předvídání dalšího vývoje, určení hlavní myšlenky, vytvoření závěru o přečteném textu aj.). Dovednosti pro práci s výkladovým textem (např. přemýšlení o tématu, vyhledání klíčových slov, grafické zpracování textu aj.) a v neposlední řadě pro práci s textem typu dokument (např. zorientování se v něm, vyhledávání potřebných informací a jejich využití k řešení problému nebo úkolu aj.) (Doležalová, 2014)

6.2 Čtenářské strategie

„Čtenářské strategie můžeme vnímat jako systém procesů, které aplikujeme při čtení textu. Umožňují nám text zpracovávat – vnímat ho, chápat, pracovat s uvedenými informacemi atd.“⁹

⁹ KREJČÍ, Veronika. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPĚŇ ZŠ A MŠ: Čtenářské strategie [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>

Havlínová (2017) popisuje čtenářské strategie jako vědomé techniky a postupy vedoucí k porozumění čtenému textu. Tyto postupy jsou logicky řazené a promyšlené. Díky nim je žák schopen rozumět obsahu textu, vyhledat hlavní myšlenku nebo text interpretovat.¹⁰

Čtenářské strategie dělíme následovně:

- a) Sledování porozumění a zjednání nápravy
Návodné věty: Nechápu, co se tady píše, a proto musím...
- b) Hledání souvislostí (Text a já, text a text, text a svět)
Návodné věty: Připomíná mi to... Podobně jsem se cítil, když...
- c) Předvídání
Návodné věty: Myslím si, že příběh bude o...
- d) Kladení otázek k textu
Návodné věty: Zajímalo by mě proč/co/kdy...
- e) Vytváření představ
Návodné věty: Představuji si... Vidím (slyším, cítím) ...
- f) Usuzování
Návodné věty: Podle tohoto mohu usoudit, že...
- g) Shrnování a syntéza
Návodné věty: Příběh je o... Příběh se odehrává (kde, kdy) ...
- h) Hodnocení
Návodné věty: Líbí se mi/nelíbí se mi..., protože...
- i) Určování podstatných informací a myšlenek
Návodné věty: Nejdůležitější informace jsou...

Sledování porozumění a zjednání nápravy

*„Autoři knihy *Mosaic of Thought* považují sledování porozumění za zastřešující strategii, se kterou všechny ostatní strategie úzce souvisí, protože každá z nich je vlastně určitým druhem sledování porozumění. Proto si také myslí, že právě s touto strategií by učitelé mohli na začátku roku začít.“¹¹*

¹⁰ HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy* [online]. 2017 [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf

¹¹ *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

Žák si musí být vědom důležitosti porozumění textu. Měl by být schopen odpovědět na otázky typu: Víím, jaká je hlavní myšlenka textu? Mohu odstavec převyprávět vlastními slovy? Vzpomínám si, kdo jsou postavy, které se v textu objevují? Pokud žák nezná odpověď na některou z otázek, přichází na řadu zjednání nápravy: Kde je část textu, které jsem nerozuměl? Kde jsem ztratil nit? Na úvod hodiny učitel může použít návodné začátky vět tzv. startéry: Nechápu, co autor myslí, když říká... Nerozumím slovu... Tohle mi nedává smysl...

Ke sjednání nápravy neporozumění je využívána strategie *Opravářova brašna*. Realizuje se v několika krocích. Prvním krokem je *Opakované a pomalejší přečtení části, které žák nerozuměl, a zamyšlení se nad ní*. U tohoto postupu nápravy je klíčové, upozornit žáky, že nemusí opětovně číst vše, ale pouze nejasné části. Dalším krokem je *Pokračování ve čtení a čekání, že autor později vysvětlí, čemu nebylo porozuměno*. V některých textech autor odhaluje informace postupně. Žáci se vrátí po zjištění potřebných informací k problémovému místu. Jako další zmíníme *Přizpůsobení rychlosti čtení na základě obtížnosti porozumění textu*. Poté *Žákovo uvědomění, proč čte, co chce zjistit a čemu chce rozumět*. Zejména při čtení dlouhých textů dochází k dezorientaci a ztracení se v nich. Zde můžeme použít strategii *skimming* (zběžné čtení a pouhé prolétnutí textu očima) a *scanning* (vyhledávání pouze určitých informací). Důležité je také *Prohlédnutí si obrazových materiálů, které text obsahuje* (obrázky, grafy, tabulky, mapy atd.). *Uvědomění si, jakou funkci má užívání odlišných typů písma*. Pokud je text napsán stručně nebo kurzívou, signalizuje to jeho zdůraznění a důležitost. *Pokud žák nerozumí nějakému slovu* – hledá jeho výklad jinde v textu, ve vysvětlivkách, popřípadě ve slovníku cizích slov. Dalším krokem je *Vzpomínání, co již o tématu žák ví*. Dochází k propojení s vlastními zkušenostmi, či navazování na dříve osvojené informace. Dále *Představování si toho, co čte. Psaní si poznámek. Všímání si způsobu myšlenkového uspořádání textu*. Tento krok žákovi usnadní hledání myšlenek textu a konkrétních informací. Poté *Kladení si otázek*, díky nim si žák ujasňuje, co se v textu událo. Začínají převážně tázacími zájmeny: kdo, co, kdy a kde. Posledním krokem bývá *Požádání o pomoc spolužáka, učitele, asistenta, rodiče*.¹²

¹² Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

Hledání souvislostí

Aby žáci správně pochopili čtený text, je důležité neustálé uvědomování toho, co ví o textu, který čtou nebo se chystají číst. Propojení informací z textu s vědomostmi žáků vede k lepšímu pochopení a zapamatování si informací nových.

Učitel vede žáky k tomu, aby si uvědomovali, jak se informace z textu vztahují k jejich vlastní osobě, což jim pomáhá například lépe pochopit pocity a jednání konkrétních postav. Jde tedy o propojení příběhu s jejich vlastním životem, díky čemuž zvýšíme motivaci ke čtení, jelikož se žák cítí být do textu aktivněji zapojen. Tato strategie pomáhá i při čtení odborného textu. Pokud si žák uvědomí, jak se přečtené informace vztahují k jeho zkušenostem a znalostem, snadněji si je pamatuje. Žáci často propojují text s nepodstatnými informacemi, jako například, že mají modré triko, jako hlavní hrdina příběhu. Učitel by měl učit žáky rozpoznat klíčové informace k porozumění textu. Avšak někdy zdánlivě nepodstatné věci, jako fakt, že postava má stejné jméno jako žák, pomáhá v motivaci ke čtení.

Hledání souvislostí má tři úrovně, které jsou probírané v následujícím pořadí: „já a text“; „text a jiný text“; „text a svět kolem nás“. U této strategie se používají také startéry neboli návodné počátky vět a otázky, které je vhodné napsat na tabuli. Startéry se liší dle úrovně, pro kterou je používáme.

Pro úroveň „já a text“ použijeme věty: Co má text společného s mým životem? Jak jsem se při čtení cítil? Zažil jsem něco podobného, když jsem... Kdyby se mi stala stejná věc, tak bych...

Pro úroveň „text a jiný text“: Četl jsem podobnou knihu? Knížka mi připomíná (jinou knížku), protože... V čem je text odlišný od ostatních textů, které jsem již četl?

Pro poslední úroveň „text a svět kolem nás“: Setkal jsem se s takovou situací i v reálném světě? Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože...¹³

Předvídání

Při této strategii se žáci na základě skrytých nápověd a vlastních zkušeností snaží předpovědět děj nebo výukový záměr příběhu. Předvídání žáky motivuje ke čtení, protože se chtějí dozvědět více a zjistit, zda jejich odhady byly správné. Pokročilí čtenáři mohou předvídat nejen děj příběhu, ale také obsah autorova sdělení, či jeho osobní postoj

¹³ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

k obsahu textu. Považuje se za důležité, aby žáci pouze nehádali, ale učili se zdůvodňovat své myšlenky.

Jednou z řady metod, které můžeme použít jsou *Klíčová slova*. Učitel vybere z textu několik klíčových slov a žáci mají za úkol odhadnout souvislosti mezi slovy a pokračování příběhu. Po přečtení porovnají své nápady se skutečným textem. V závěrečné fázi mohou zmínit další slova, která vnímají pro smysl textu jako podstatná.

Jako další zmíníme aktivitu *Čajová párty*. Každý žák dostane kartu s větou nebo částí věty z textu. Procházejí se po třídě a zjišťují, co mají na kartičkách ostatní a jak jejich informace souvisí s jejich sdělením. Následně utvoří menší skupiny a diskutují, o čem by mohl příběh být. Zapiší výslednou odpověď, která začíná: „Myslíme si, že příběh bude o...“ Po přečtení textu opět porovnávají své odhady se skutečností. Skupiny mohou s ostatními sdílet, které informace jim napověděly a které je naopak zmátly.¹⁴

Kladení otázek k textu

Strategií kladení otázek by učitelé měli začít se žáky velmi záhy, jelikož jsou pro ně otázky naprosto přirozené již od prvních vět. Učitel by měl žáky vést k tomu, že je naprosto přirozené klást otázky, a že ani on nezná na vše odpověď. Kromě toho je učí rozlišovat různé typy otázek, především ty, které vedou k porozumění textu.

Zkušení čtenáři si kladou otázky na ujasnění informací (Myslí se tím, že...?), vyjádření pochybností (Dá se těmto argumentům věřit?), určení autorova záměru (Co tím autor chtěl říct?) nebo určení, kde v textu najdou danou odpověď (Kde se to říká?). Kladením otázek se žáci soustředí na myšlenky a informace, které si chtějí zapamatovat.

Rozlišujeme otázky pro všechny druhy textů (S jakým záměrem autor tento text napsal? Pro koho je text určen?), nebo odlišné dle typu textu (Kdo je vypravěč? Co vím o hlavním hrdinovi?). Dále otázky otevřené, nevyžadující jasně definovanou odpověď a otázky uzavřené, ptající se na konkrétní informaci, testující žáka hlouběji přemýšlet a vybavit si informace. Posledním typem jsou otázky velké, pro které neexistuje jednoznačná odpověď, ale vedou k pokládání si dalších otázek. Učitel by měl žákům vysvětlit důležitost pokládání si těchto otázek a přinášet žákům texty, které je osloví, zaujmou, vedou k otázkám a diskuzi.¹⁵

¹⁴ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

¹⁵ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

Vytváření představ

Cílem této strategie je zapojení všech smyslů během čtení. Díky tomu si žáci vytvářejí vztah ke čtenému, čtení si užívají a objevuje se u nich větší pravděpodobnost na dočtení celého textu. Velký přínos má zejména pro méně zainteresované čtenáře, a to díky zapojení vlastní představivosti. Detailní obrazy ve své mysli si žáci lépe a déle pamatují. To, co si dokáží představit, automaticky lépe chápou.

Vytváření představ se žáci učí tzv. *Modelováním*. Učitel vybere úryvek z dané knihy. Mělo by se jednat o text, který u žáků vyvolá různé druhy představ. Po přečtení jednotlivých pasáží modelují, jaké představy v nich text vyvolává. Při četbě delších textů si ukazují, jak se jejich představy v průběhu vyvíjí.¹⁶

Usuzování

Usuzování někdy bývá nazýváno čtením mezi řádky. Cílem této strategie je, aby žáci dokázali informaci z textu propojit z vlastními zkušenostmi a vědomostmi a tím dojít k závěru, který je v textu uveden. Žáci se učí kriticky hodnotit text i jeho autory a myšlenkovými operacemi si informace lépe zapamatují. Tato strategie buduje rozdíl mezi úsudkem a názorem. Úsudek chápeme jako odhadování toho, co nám chce autor sdělit, zatímco názor je to, co si myslíme my sami.

Aktivita *Hra na detektivy* spočívá v tom, že učitel ukazuje žákům obrázky různých situací nebo osob a ptá se, co si o nich myslí a proč. Stejným způsobem postupuje i s texty. Motivací je přirovnání usuzování k detektivovce, který na základě nápověd odhaluje skrytý význam textu. Žáci mohou pracovat s tabulkou, kdy do prvního sloupce napíší „můj úsudek“ a do druhého „důkazy nalezené v textu“ – ty pak mohou diferencovat na slova, činy a obrázky). Nejlépe se pracuje s krátkými detektivními příběhy a žáci se ptají na otázky: Co si myslíš, že nám autor chce sdělit? Co chce, abychom si uvědomili?¹⁷

Shrnutí a syntéza

Žáci jsou vedeni k tomu, aby při shrnutí dokázali vyjádřit nejdůležitější myšlenky a informace z textu, odlišit důležité od méně důležitého, psát stručné a výstižné poznámky s použitím klíčových slov a frází, uspořádat myšlenky ve správném pořadí a

¹⁶ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

¹⁷ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

převyprávět je vlastními slovy. Cílem učitele je dovézt žáky k syntéze, jejímž předstupněm je právě shrnování.

„Syntézu bychom mohli přirovnat ke skládání puzzlů. Tak, jako se postupně mění skládaný obrázek, mění se naše myšlení v průběhu četby – skládáme dohromady nové informace a myšlenky, propojujeme je s tím, co již víme, přidáme vlastní názory a emoce... až nakonec vše zapadne do sebe a v naší mysli se vynoří nový obraz.“

Oblíbenou aktivitou pro tuto strategii jsou *Novinářské otázky* (*Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak?*). Na počátku učitel předloží žákům kvalitně napsanou reportáž a nechá je vyhledat odpovědi na dané otázky. Novinářské otázky poté využívají při tvorbě vlastního textu.¹⁸

Hodnocení

Hodnocení je velmi náročnou myšlenkovou operací, která by měla být rozvíjena od počátku školní docházky. Žáci ve škole dostávají možnost číst knihy dle vlastního výběru. Také se učí hodnotit, zda je kniha vhodným zdrojem potřebných informací nebo přiměřená jejich dosavadním čtenářským schopnostem. Po přečtení dokáží o knize diskutovat, popřípadě ji doporučit kamarádovi.

Ke zhodnocení množství neznámých výrazů slouží tzv. *Test pěti prstů*. Žák si vybere jednu knihu. Otevře ji na jakékoliv stránce, kterou si přečte, aby zjistil, jaká slova mu činí potíže. Pokaždé, když narazí na slovo, kterému nerozumí, zvedne jeden prst. Pokud po přečtení stránky zvedl všech pět testů, je pro jeho čtenářskou úroveň kniha zatím příliš obtížná a odloží ji na později.

Učitel společně se žáky může sestavit seznam společných kritérií s názvem: „Jak se pozná kvalitní naučná knížka“. Kritéria mohou být např: V knížce je obsah. V knížce je slovníček, který nám vysvětlí neznámá slova. V knížce jsou názorné obrázky, mapy, fotky a k nim popisky. Dozvíme se něco nového. Autor přináší různé úhly pohledu. Knihu napsal odborník na dané téma a informace v ní jsou správné.¹⁹

¹⁸ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

¹⁹ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

Určování podstatných informací a myšlenek

Jelikož se žáci denně potýkají s velkým množstvím informací, mohou propadat pocitu, že je učiva příliš a nezvládnou si vše osvojit. Za velmi důležité se považuje, aby se již na prvním stupni základního vzdělávání učili určovat, které informace jsou pro ně důležité a relevantní. Učitel může žáky motivovat nakupováním. Když jdou do obchodu, nemohou si přeci koupit všechno, ale musí se rozhodnout, co je pro ně důležité a skutečně to potřebují. Uvedenou myšlenku následně uplatňují i při čtení textů a jsou vedeni k uvědomění a zapamatování podstatných informací. Žáci si kladou sami sobě otázky: Proč čtu tento text? Co si potřebuji zapamatovat a co mohu zapomenout? Které informace jsou nejdůležitější? Atd.

Žáci mladšího školního věku většinou ještě nedokáží sami zvýraznit v textu důležité informace. Učitel danou schopnost u žáků trénuje při práci s učebnicemi a jinými textovými materiály. Napovídat jim může například tím, že řekne, aby věnovali pozornost druhému odstavci, kde se skrývá klíčová informace. Dále je učitel pobídne, aby si zvýraznili klíčové body, které si myslí, že se objeví v testu. Při přípravě na test se poté učí pouze zvýrazněné části.²⁰

²⁰ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7 CÍL VÝZKUMU, CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Výzkumná část diplomové práce se zabývá zjišťováním úrovně čtenářských dovedností u žáků ve 3. ročníku základní školy. Cílem je na základě diagnostiky čtenářských výkonů získat přehled o úrovni čtenářství u dané věkové skupiny žáků a nastínění možností nápravy čtenářských nedostatků.

Vyšetřovaný soubor byl tvořen žáky 3. ročníků základních škol, kteří měli různou úroveň čtenářství. Pro výzkum jsem si vybrala dvě základní školy nedaleko svého bydliště. V první jsem nahrávala žáky ve dvou paralelních 3. ročnících a ve druhé jsem měla k dispozici jednu 3. třídu. Celkem byly pořízeny nahrávky 72 žáků, z toho 6 žáků mělo diagnostikované specifické poruchy učení. Aniž by to bylo mým prvotním záměrem, všechny třídy se v 1. ročníku učily číst metodou Sfumato. Díky tomuto faktoru jsem se rozhodla zvláště rozebrat i čtenářské výkony žáků s SPU, jelikož metoda Sfumato je specifická tím, že se podle její metodiky naučí číst každé dítě bez rozdílu. Tyto čtenářské výkony jsou diagnostikovány v samostatné tabulce, která je součástí přílohové části práce, pro samotné účely výzkumu však tato data použita nebyla.

Průběh a podmínky výzkumného šetření

Pro nahrávání čtenářských výkonů bylo potřeba najít klidné a ničím nerušené prostředí, kde by se žáci mohli plně soustředit na čtení textu. Vstřícné vedení škol mi v obou případech zajistilo oddělený prostor pro nahrávání.

K realizaci výzkumu jsem použila tyto pomůcky:

- diagnostický text *Jaká jsme parta* (Čítanka pro 3. ročník základní školy – SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2004, str. 70)
- 2 diktafony

Nahrávání v první škole bylo prováděno v obou třídách 7. 12. 2024 při hodinách českého jazyka a odehrávalo se v oddělené místnosti, která byla v dostatečné blízkosti obou tříd. V místnosti stál psací stůl s židlemi, tudíž byly splněny správné hygienické podmínky pro čtení. Před začátkem nahrávání jsem předstoupila před žáky, představila

se, řekla, že jsem si přišla poslechnou, jak umí číst a seznámila je s průběhem šetření. Mezi tím, co jsem si žáky po jednom vodila do místnosti, paní učitelky s ostatními žáky pracovali.

Každého žáka jsem se po příchodu zeptala na jméno a poprosila ho, aby mi přečetl text, *Jaká jsme parta*, jak nejlépe dokáže. Žáky jsem upozornila na to, že je po chvíli zastavím. Každá nahrávka čtenářského výkonu trvala 1 minutu. Po přečtení jsem se tázala na porozumění. Pokud žáci sami nebyli schopni odpovědět, napověděla jsem návodnými otázkami. Testování v jedné třídě trvalo přibližně 45 minut. Po skončení nahrávání jsem přišla do tříd, všem poděkovala a žáky pochválila za jejich čtenářské výkony.

V ZŠ Lnáře nahrávání žáků proběhlo 15. 12. 2024 a průběh byl velice podobný jako v předchozí škole. K dispozici mi byla dokonce celá učebna anglického jazyka. Doba nahrávání zde byla kvůli nižšímu počtu žáků samozřejmě kratší a trvala přibližně 25 min.

Posledním krokem byla již samotná analýza čtenářských výkonů, kterou jsem prováděla dvakrát. Druhá analýza stejných nahrávek byla s odstupem jednoho týdne od prvotního. Důvodem bylo opravdu pečlivé zachycení veškerých chyb. Analyzovány byly čtenářské chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a porozumění textu. Dále jsem zaznamenávala tempo, tedy počet slov, který žáci za 1 minutu přečetli. Tento údaj bude pouze porovnán s teoretickou částí práce, jelikož metoda *Sfumato* není založena na rychlosti a podporuje vlastní čtecí tempo žáka. Nedostatky byly zaznamenávány do záznamového archu (dle Tomana 1990, s. 50) a následně vyhodnoceny.

Cílem výzkumu bylo odpovědět na tyto otázky:

Jakých chyb se žáci při čtení nejčastěji dopouštějí?

Mají chyby a nedostatky při čtení vliv na porozumění čteného textu?

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD

Pro dosažení kvalitního a komplexního výsledku výzkumu bylo žádoucí použít kombinaci několika metod. Pro tento výzkum jsem uplatnila následující metody – pozorování, rozhovor a diagnostické prověrky.

Pozorování

Metoda pozorování pomáhá odhalit i neformální aspekty, které se v testování neobjeví. Při výzkumu mi metoda umožnila sledovat chování žáků během jejich vlastního čtenářského výkonu. Sledovala jsem žákovské reakce na obtížnější slova a pasáže v textu. Dále mě zajímal způsob opravy chybně přečtených slov. Někteří žáci si čtenářskou chybu sami uvědomili a pokusili se ji opravit, někteří však nikoliv a po chybování pokračovali ve čtení dál.

Rozhovor

Metodu rozhovoru jsem aplikovala ihned po přečtení diagnostického textu. Hlavním cílem bylo získat přehled o žákovském porozumění přečteného. Po dočtení textu jsem se zeptala každého žáka, jestli by mi mohl v krátkosti povědět, o čem text byl. V mnoha případech reprodukovali žáci text poměrně přesně a správně popsali hlavní myšlenku. Někteří žáci nedokázali sami od sebe text přesněji popsat. Při neúplných a nejasných odpovědích jsem použila návodné otázky, které žákům ve většině případů velmi pomohly.

Diagnostické prověrky

Diagnostické prověrky umožňují odhalovat čtenářské nedostatky žáků a zjistit úroveň čtenářských výkonů. Blíže jsem je specifikovala v teoretické části diplomové práce. Pro tento výzkum byla použita komplexní diagnostika. Došlo k nahrávání a následné analýze čtenářských výkonů jednotlivých žáků, chyby byly zaneseny do záznamových archů a následně vyhodnocovány.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA

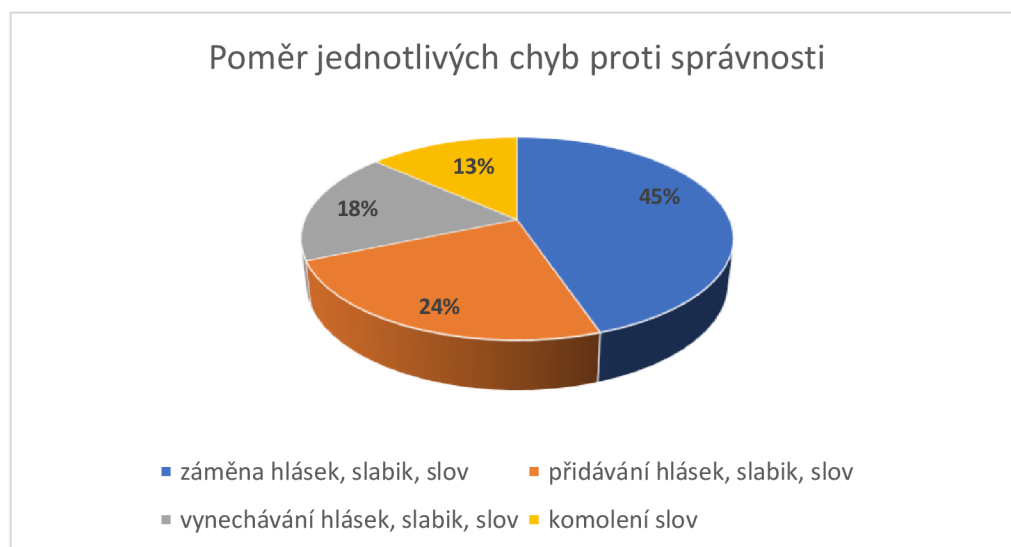
V následující kapitole jsou prezentovány a analyzovány výsledky výzkumného šetření zaměřeného na vyhodnocení čtenářské úrovně žáků a chyb proti správnosti, plynulosti, výraznosti a míru porozumění textu. Najdeme zde blíže analyzované chyby proti jednotlivým kvalitám, kterých se žáci při čtení nejčastěji dopouštěli. Výsledky byly získány vyhodnocením záznamových archů obsahujících podrobné záznamy o nedostacích jednotlivých čtenářských výkonů. Všichni žáci byli identifikováni pomocí pořadových čísel, nikoliv jmen. Vyhodnocené čtenářské archy jsou součástí přílohové části práce.

9.1 Vyhodnocení chyb proti správnosti

Jako první jsem se ve výzkumu zabývala chybami proti správnosti čtení. U žáků byly sledovány následující nedostatky:

- záměna hlásek, slabik, slov,
- přidávání hlásek, slabik, slov,
- vynechávání hlásek, slabik, slov,
- komolení slov.

Graf 1: Poměr jednotlivých chyb proti správnosti



Zdroj: vlastní výzkum

Záměna hlásek, slabik a slov

Z grafu je zjevné, že největší chybovost proti správnosti byla v zaměňování. Nejčastěji se jednalo o záměnu jednotlivých hlásek. Příčinou může být dle Tomana (1990) nedostatečně upevněná znalost písmen a slabik, předčasná optická syntéza slova, nepozorné čtení atd. Chyby, které si žáci ihned po přečtení uvědomili a opravili, nebyly započteny do celkového hodnocení. Celkově došlo k záměnám hlásek ve 28 případech, z toho 6 se týkalo záměny diakritiky. Většinou byly zaměňovány tyto hlásky: **a – e**, **e – i**, **o – a**. V tabulce 1 lze pozorovat všechny chyby v záměnách hlásek společně s chybami v nesprávném použití diakritického znaménka.

Tabulka 1: Chyby v záměně hlásek

Druh	Původní slovo	Vzniklé slovo	Výskyt
Záměna znaménka	lajdákům	lajd'ákům	1
	lajdákům	lajdákum	2
	naší	naši	2
	mluví	mluvi	1
Záměna hlásky	všechny	všichni	2
	někdo	nikdo	2
	někdo	někdy	1
	Novákovi	Navákovi	1
	Novákovi	Nevákovi	1
	Novák	Navák	1
	učení	učiní	1
	namítne	mamítne	2
	namítne	nemítne	4
	lajdákům	lejdákům	2
	lajdákům	lajdukům	1
	lajdákům	lajdákův	1
	žádná	žádné	1
	dobry	dobré	1
nás	nes	1	

Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky je patrné, že chybovost v záměně znaménka se nejčastěji projevila zkrácením samohlásky. V 1 případě došlo k přidání háčku k souhlásce. Příčinou nedodržení délky samohlásek může být dle Tomana (1990) nedostatečně široké zorné pole, příliš rychlé čtecí tempo nebo nedbalé čtení.

V průběhu výzkumu jsem se u žáků nesešla s žádnou chybou spojenou se zaměňováním slabik. Chybovost v záměně slov také nebyla příliš častá, vyskytla se pouze ve 2 případech. Do tabulky 2 jsou zanesena slova, která žáci při čtení zaměnili.

Tabulka 2: Chyby v záměně slov

Druh	Původní slovo	Vzniklé slovo	Výskyt
Záměna slov	každého	žádného	1
	že	jak	1

Zdroj: vlastní výzkum

Přidávání hlásek, slabik a slov

Přidávání bylo druhou nejvíce zastoupenou chybou proti správnosti. Příčinou přidávání a také níže zmíněného vynechávání je dle Tomana (1990) především rychlé nesoustředěné čtení. Žáci si často pro jednodušší a rychlejší výslovnost přidávají různé hlásky nebo naopak některé složitější vynechávají. Důvodem může být také špatná artikulace.

Největší chybovost se objevila v přidávání hlásek, ke kterému došlo v 11 slovech. V tabulce 3 jsem je rozdělila dle místa, kde k přidávání docházelo, a to na začátku, uprostřed nebo na konci slova. Z tabulky je tedy patrné, že žáci nejčastěji přidávali hlásky uprostřed slova. K přidávání slabik došlo pouze ve 2 případech. Jednou na začátku slova a podruhé na konci viz tabulka 4. Z tabulky 5 lze pozorovat, že chybovost v přidávání slov byla také poměrně málo zastoupena. Objevila se třikrát. Došlo k situacím, kdy bylo přidáno dvakrát stejné ukazovací zájmeno **to** a v jednom případě předložka **na**.

Tabulka 3: Chyby v přidávání hlásek

Umístění	Původní slovo	Vzniklé slovo	Přidaná hláska	Výskyt
Na začátku slov	mluví	umluví	u	1
	parta	sparta	s	1
	když	ikdyž	i	1
Uprostřed slova	učení	učební	b	1
	lenost	letnost	t	2
	učení	učební	b	1
	šitka	šitika	i	1
Na konci slova	odpovídá	odpovídál	l	1
	klíč	klíče	e	1
	v	ve	e	1

*Zdroj: vlastní výzkum***Tabulka 4: Chyby v přidávání slabik**

Umístění	Původní slovo	Vzniklé slovo	Výskyt
Na začátku slova	vada	zavada	1
Na konci slova	snad	snadno	1

*Zdroj: vlastní výzkum***Tabulka 5: Chyby v přidávání slov**

Slovní druhy	Přidané slovo	Výskyt
Zájmeno	to	2
Předložka	na	1

Zdroj: vlastní výzkum

Vynechávání hlásek, slabik a slov

Dalším nedostatkem bylo vynechávání hlásek, slabik nebo celých slov. Tabulka 6 nám ukazuje vynechávané hlásky a jejich umístění ve slově. K vynechání hlásky došlo v 7 případech, a to nejčastěji uprostřed slova. K vynechávání slabik nedošlo u žáků v žádném z případů. Z tabulky 7 je patrné, že vynechání slov se objevilo v 5 případech. Většinou se jednalo o zájmena **to**, **se**, **co** a jednou došlo k vynechání jednoslovné předložky **z**.

Tabulka 6: Chyby ve vynechávání hlásek

Umístění	Původní slovo	Vzniklé slovo	Vynechaná hláska	Výskyt
Na začátku slova	jsme	sme	j	1
Uprostřed slova	prospěch	pospěch	r	1
	neexistuje	nexistuje	e	2
	skromně	skomě	r	1
Na konci slova	nejvíce	nejvíc	e	1
	ví	v	í	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 7: Chyby ve vynechávání slov

Slovní druhy	Vynechané slovo	Výskyt
Zájmeno	to	2
	se	1
	co	1
Předložka	z	1

Zdroj: vlastní výzkum

Komolení slov

Komolení slov bylo ve výzkumu nejméně zastoupenou chybou proti kvalitě správnosti. Celkem k němu došlo v 9 případech. Ke komolení slov dochází z toho důvodu, že se žáci snaží čtení urychlit a dochází k nepozornosti. Dvakrát bylo zkomolené pouze slovo **jsme**, v ostatních případech byla komolená odlišná slova. Všechny případy zkomolených slov jsou zaneseny v tabulce 8.

Tabulka 8: Zkomolená slova

Původní slovo	Zkomolené slovo	Výskyt
dobrý	druhý	1
prospěch	prosím	1
lajdákům	lajďákom	1
jsem	jsme	2
Novákovi	novinkách	1
od	do	1
smíchem	smíchy	1
lenost	letos	1

Zdroj: vlastní výzkum

9.1.1 Náprava nesprávného čtení

K nápravě a odstranění chyb proti správnosti jsou žákům poskytována různá cvičení k upevnění tvarů příslušných písmen ve slabikách a slovech. Dále se volí cvičení a aktivity rozlišující tvarově podobná písmena a také taková, která činí žákům obtíže a bývají zaměňovaná. Velmi efektivní jsou cvičení, kde najdeme slova s podobnou stavbou, dále slova neobvyklá a méně používaná. Vhodné je také pracovat s různými tvarovými variantami a se změnou slovosledu. (Toman, 2007)

Jako velmi účinné se jeví zařazování cvičení na pozorné čtení, výraznou artikulaci, a především správnou výslovnost. Klíčovým krokem k nápravě nesprávného čtení je směřování žáků k pozornému čtení a snížení čtenářského tempa. Pomalejší čtení poskytuje žákům větší prostor na správnou analýzu textu. (Toman, 1990) Osvědčenou pomůckou pro nápravu je čtecí okénko, kterým postupně text odkrýváme. Díky němu se zpomaluje tempo čtení, žák se učí číst očima, nevynechává a nekomolí slova. (Matějček, 1993)

9.2 Vyhodnocení chyb proti plynulosti

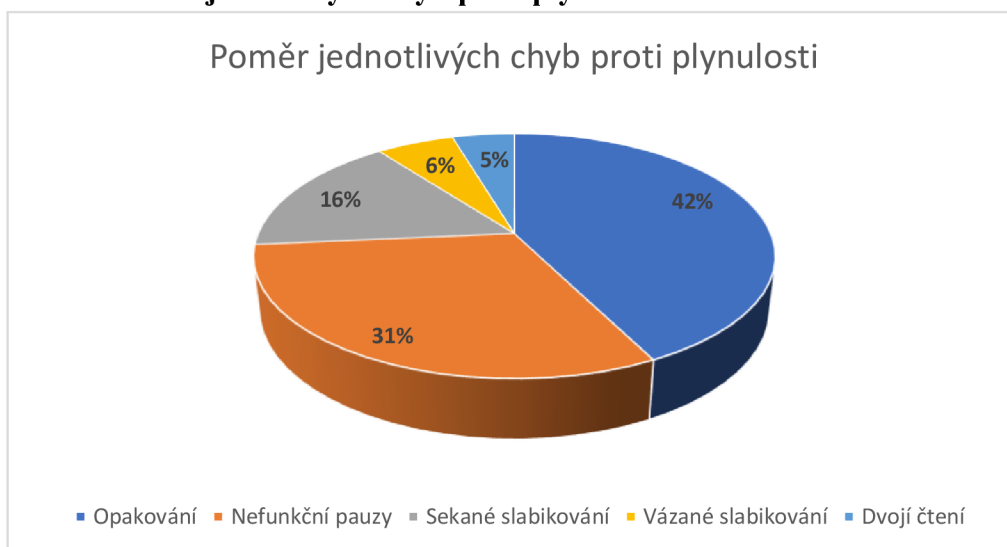
Chyby proti plynulosti byly ve čtení žáků zastoupeny v největší míře. Ve výzkumu jsem se soustředila konkrétně na tyto nedostatky:

- sekané slabikování,
- vázané slabikování,

- dvojí čtení,
- opakování slabik (neboli nakusování), opakování slov,
- nefunkční pauzy.

Na konci této podkapitoly se pouze orientačně věnuji čtecímu tempu žáků a počtu přečtených slov. Tento údaj pro nás není klíčový, jelikož metoda Sfumato není založená na rychlosti a umožňuje volbu vlastního čtecího tempa.

Graf 2: Poměr jednotlivých chyb proti plynulosti



Zdroj: vlastní výzkum

Opakování slabik, slov

Jako nejvíce zastoupená chyba proti plynulosti se ukázalo opakování slov nebo jejich částí. Výrazně vícekrát docházelo k opakování částí slov (nakusování), které jsem zaznamenala ve 19 případech. K opakování docházelo z důvodu nepřiměřeně vysokého čtecího tempa, zbrklého a nepozorného čtení. Žáci často opakovali počáteční hlásky nebo slabiky víceslabičných slov. Tabulka 11 reprezentuje všechny jevy, ve kterých docházelo k opakování částí slov.

Tabulka 11: Chyby v opakování částí slov

Slovo	Výskyt
<u>na</u> ší	1
v <u>š</u> ichni	2
š <u>t</u> ika	1
<u>m</u> luví	1
<u>n</u> eexistuje	1
<u>n</u> ěkdo	1
<u>v</u> ada	2
v <u>š</u> echno	1
<u>j</u> aká	1
š <u>t</u> ika	2
<u>p</u> rospěch	1
<u>l</u> ajdákům	1
<u>ch</u> ybí	1
<u>s</u> kromně	1
<u>u</u> čení	1
<u>ž</u> ádného	1

Zdroj: vlastní výzkum

K chybám v opakování celých slov docházelo méně, než k opakování částí slov. Tato chyba se objevila v 9 případech. Výrazně největší problém činilo žákům slovo **ospravedlnění**, a to nejspíše kvůli jeho obtížnosti čtení i jeho významu. V tabulce 12 můžeme vidět další slova, u kterých k vynechávání docházelo.

Tabulka 12: Chyby v opakování celých slov

Slovo	Výskyt
namítne	1
od	1
snadno	1
ospravedlnění	3
na	1
někdo	1
všichni	1

Zdroj: vlastní výzkum

Nefunkční pauzy

Zařazování nefunkčních pauz do čteného textu bylo druhou nejčastější chybou proti plynulosti. Celkem jsem tento jev zaznamenala ve 27 případech. Žáci je zařazovali především před dlouhými nebo méně známými slovy. Dále se pauzy objevovaly při přechodech mezi řádky nebo před čárkou ve větě. V několika případech jsem zaznamenala užití pauzy z důvodu přemýšlení nad významem slova nebo obsahem textu. Hlavní příčina zařazování nefunkčních pauz je dle Tomana (1990) především nesprávné zautomatizování syntetického čtení, špatné dýchání a neporozumění obsahu čteného textu.

Sekané slabikování

Hlavní příčinou sekaného i vázaného slabikování je malý rozsah zorného pole a neupevněná znalost písmen. Pokud žák čte slova slabikováním, soustředí se na jednotlivé slabiky, uniká mu porozumění textu. Sekané slabikování se objevilo celkem ve 14 případech. V tabulce 9 lze pozorovat slova, která žáci přečetli sekaným slabikováním. Nejčastěji se chybovalo ve slově **prospěch**.

Tabulka 9: Sekané slabikování

Slovo přečtené sekaným slabikováním	Výskyt
prospěch	4
namítne	2
učení	1
odpovídá	2
ospravedlnění	1
skoro	1
jenom	1
Novák	2

Zdroj: vlastní výzkum

Vázané slabikování

Vázané slabikování, stejně jako sekané slabikování, narušuje plynulé čtení. Jejich příčiny jsou totožné. Při čtení žáků se objevilo méně často než slabikování sekané, a to v 5 případech. Tabulka 10 nám opět prezentuje slova přečtená vázaným slabikováním a můžeme zde vidět, že slova **lajdákům** a **Novákovi** byla nejčastějším místem této chyby.

Tabulka 10: Vázané slabikování

Slovo přečtené vázaným slabikováním	Výskyt
lajdákům	2
Novákovi	2
jenom	1

Zdroj: vlastní výzkum

Dvojitě čtení

Chybovost dvojitěho čtení byla velmi málo frekventovaná. Této chyby se dopustil pouze 1 žák, u kterého jsem tento jev zaznamenala během čtenářského výkonu 4x. Nejprve si přečetl slovo šeptem pro sebe a poté jej přečetl nahlas. Malý výskyt tohoto nedostatku určitě připisuji metodě Sfumato, která dvojitému čtení předchází.

Rychlost čtení

Ačkoliv výzkumné šetření bylo zaměřeno na kvalitativní složky čtenářského výkonu žáků, orientačně jsem se zajímala i o kvantitativní složku, kterou je rychlost čtení.

Všichni žáci byli učeni v první třídě metodou Sfumato (Splývavé čtení), která se zaměřuje na kvalitu čtení, nikoliv rychlost. „*Technika Splývavého čtení vytváří časoprostor pro volbu tempa (rychlosti) čtení, neboť tu si určuje CNS podle rychlosti zpracování všech zpětných vazeb, které při čtení nastávají.*“²¹

Rychlost čtenářského výkonu je velmi individuální a každý žák si vytváří vlastní čtecí tempo. Velmi pomalé čtení vede ke špatnému porozumění čteného a značí zaostávání. Příliš rychlí čtenáři, jejichž tempo čtení neodpovídá jejich vyspělosti, mohou číst povrchově, bez porozumění s častými chybami v artikulaci a výslovnosti. (Toman, 2007) Obecně platí, že důležitější je dodržení kvalitativních znaků čtení než rychlého tempa. Zelinková (1994) udává, že by měl žák na počátku 3. ročníku přečíst cca 60 –70 slov za minutu.

Při diagnostice čtenářských výkonů každý žák četl po dobu 1 minuty, poté jsem ho zastavila a zapsala si počet přečtených slov. Diagnostický text měl celkem 120 slov. Průměrně žáci přečetli 61 slov za minutu. Nejrychlejší čtenářský výkon zahrnul 92 slov a nejpomalejší 20 slov, tudíž rozdíl byl 72 slov mezi nejrychlejším a nejpomalejším žákem. Důležité je upozornit, že rychlost čtení nebyla u nejrychlejšího žáka na úkor kvality. Kvalitativní čtenářské nedostatky jeho čtení se rovnaly lépe průměrným výkonům tohoto výzkumu.

9.2.1 Náprava neplynulého čtení

Náprava je u jednotlivých druhů chyb proti plynulosti odlišná. K odstranění chybného slabikování a hláskování se doporučuje procvičovat plynulé spojování hlásek do slabik a ty pak ve slova, rozšiřovat zorné pole, upevňovat znalost písmen a při čtení slabik dbát na to, aby je žáci vyslovovali jako jeden celek. Učitelé často zařazují cvičení, kdy si žáci při čtení vyznačují jednotlivé slabiky obloučkem. K nápravě dvojího čtení a nakusování slov volíme cvičení na zautomatizování slabik, rozvíjíme skládání slabik ve slova a současně rozklad slova na slabiky, přičemž rozšiřujeme zorné pole. Nefunkčním pauzám mezi slovy zabráníme kromě rozšiřování zorného pole také vhodným členěním věty na části a nácvikem správného hospodaření s dechem. (Toman, 1990)

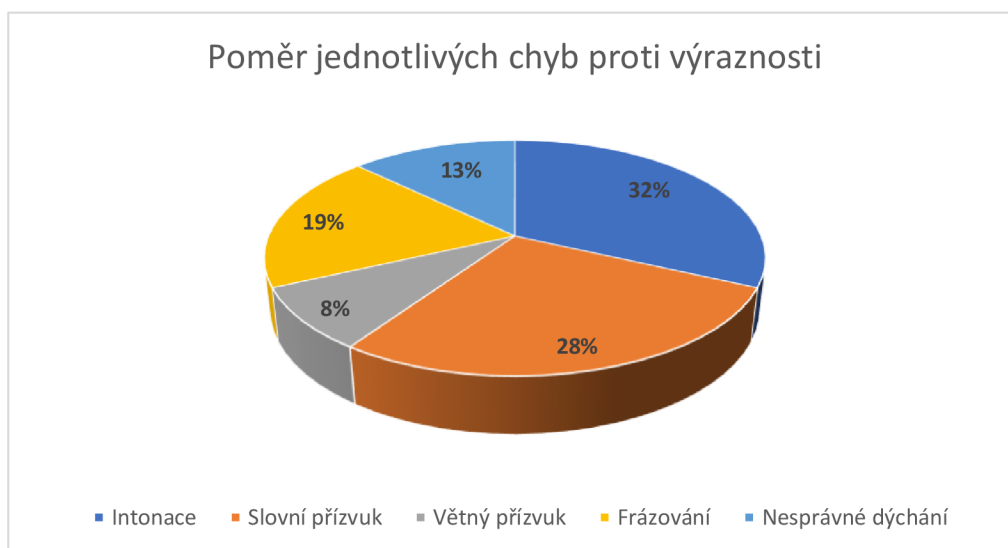
²¹ ABC SFUMATO S.R.O. *Sfumato (Splývavé čtení)* [online]. [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

9.3 Vyhodnocení chyb proti výraznosti

Další kvalitou, která byla ve výzkumu zkoumána byla výraznost. Jedná se o nejvyšší kvalitu čtení. Pokud žák chybuje ve správnosti, plynulosti a uvědomělosti, výraznosti čteného textu je pro něho velmi obtížné dosáhnout. Ve výzkumu jsem se zaměřila na následující nedostatky:

- intonace,
- slovní přízvuk,
- větný přízvuk,
- frázování,
- nesprávné dýchání.

Graf 3: Poměr jednotlivých chyb proti plynulosti



Zdroj: vlastní výzkum

Intonace

Žáci často chybně užívají intonaci klesavou, stoupavou nebo čtou monotónně, bez intonačních rozdílů. Důvodem může být mechanické čtení žáka a nepochopení významu čteného textu. Nesprávná intonace byla nejvíce zastoupenou chybou proti výraznosti a objevila celkem v 15 případech. Největší zastoupení měla intonace monotónní, kdy žáci nedodržovali tečku za větou a pokračovali plynule ve čtení dál. Zaznamenána byla v 9 případech. Dále intonace klesavá na 5 místech. Výrazně nejčastěji jsem se s ní setkala v této větě: „*Občas někdo namítne, že se to Novákovi krásně mluví, když má všechno to,*

co lajdákům chybí.“ Intonace stoupavá se objevila pouze v 1 případě, a to ve větě: „*Především ji nikdy nevytléčí ten, kdo pro své pohodlí hledá vždy důvod a ospravedlnění.*“

Slovní přízvuk

Nesprávný slovní přízvuk byl nejčastější chybou proti výraznosti. Žáci při čtení často kladou přízvuk na každou slabiku slova nebo naopak nedělají rozdíl mezi přízvučnými a nepřízvučným slabikami a při čtení slov s předložkou chybně dávají přízvuk z předložky na první slabiku následujícího slova. Důvody vzniku tohoto nedostatku jsou totožné jako při nesprávné intonaci. (Toman, 1990) Nesprávný slovní přízvuk byl zaznamenán ve 12 případech. Někteří žáci kladli přízvuk na každou slabiku slova, a to v 7 případech. Zbylých 5 chyb znamenalo přesunutí přízvuku z předložky na první slabiku slova, které následovalo.

Větný přízvuk

Větný přízvuk je jednou z nejnáročnějších čtenářských kvalit. Často dochází k tomu, že žáci větný přízvuk zcela ignorují anebo zdůrazní nesprávné slovo ve větě. Během výzkumu jsem zaznamenala 4 odchylky od správného větného přízvuku. Ve všech případech žáci výrazně nelogicky zdůraznili slova, která nebyla podstatná.

Frázování

Další chybou proti výraznosti bylo sledováno frázování. Jde o logické členění textu na celky. Neschopnost vhodně frázovat text je projevem nepochopení textu nebo nezvládnutí správné techniky čtení. (Toman, 1990) Ve výzkumu byl tento nedostatek zaznamenán v 9 případech.

Nesprávné dýchání

Nesprávné dýchání úzce souvisí s výskytem ostatních chyb proti výraznosti. Nesprávným dýcháním bylo u čtenářských výkonů obvykle narušeno správné užití slovního a větného přízvuku nebo frázování. Tento nedostatek se objevil celkem v 6 situacích. Žáci se nadechli na špatných místech, tudíž jim dech při čtení delších slov docházel.

9.3.1 Náprava nevýrazného čtení

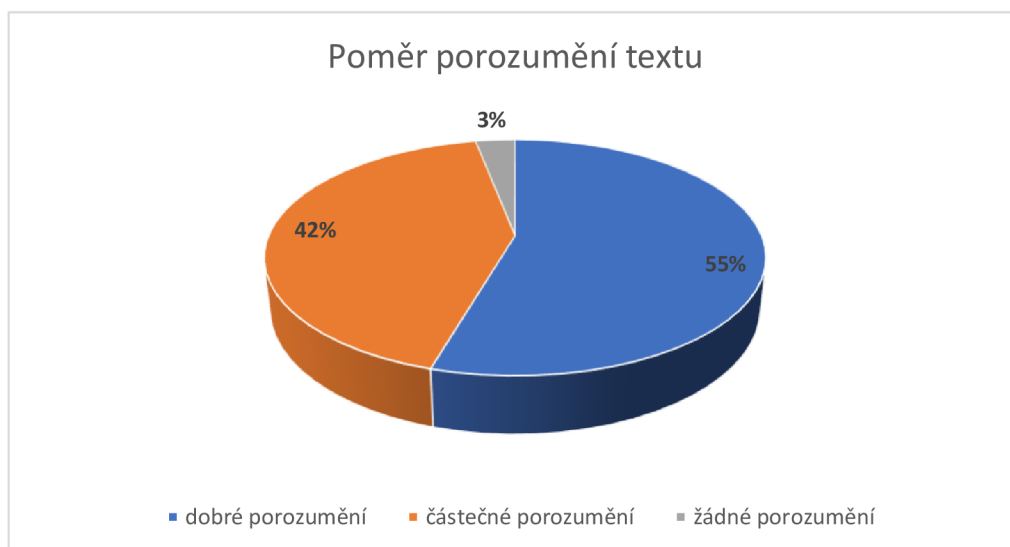
Při nápravě nesprávné intonace se zaměřujeme především na pochopení obsahu textu. Zařazujeme poslech a intonační rozbor nahrávek nebo učitelovo předčítání spojeným s objasňováním obsahu. U nesprávného přízvukování dbáme na čtení předložkových spojení jako jeden celek s přízvukem na předložce a zařazujeme čtení říkanek s pravidelným rytmem. Pro nácvik frázování se doporučuje zařazovat cvičení, kdy žáci zaznamenávají do textu frázovací pauzy nebo posuzují správné frázování při poslechu textu z nahrávky. (Toman, 1990) Obecně platí, že pro docílení výrazného čtení je nutné pracovat i s porozuměním textu. Žáci by měli být schopni prezentovat a rozebírat děj přečteného.

9.4 Vyhodnocení chyb proti uvědomělosti

Uvědomělé čtení neboli čtení s porozuměním považujeme za velmi důležitou kvalitu, díky které žák získává informace z textu. Je nezbytné upevňovat porozumění již od počátku čtenářského výcviku. Hlavní příčinou neuvědomělého čtení u žáků je nízká úroveň jejich čtenářských dovedností, a to zejména v počátku výcviku čtení. Začínající čtenáři se často více soustředí na zvládnutí techniky (správného a plynulého čtení), než na smysl čteného. Dalšími příčinami jsou např. snížený intelekt, nízká slovní zásoba, nedostatek životních a čtenářských zkušeností nebo také nadměrná náročnost textu. (Toman, 1990)

Porozumění jsem ověřovala ihned po čtení každého žáka. Rozdělila jsem 3 stupně porozumění viz graf 4. Do prvního stupně jsem řadila žáky, kteří textu rozuměli dobře a byli schopni přečtenou část bez problému reprodukovat. Po přečtení jsem každému položila otázku: *Dokázal/a bys mi říct, o čem jsi četl/a?* Tento stupeň obsahoval 55 % žáků z celkového počtu. Do druhého stupně jsem zařadila žáky, kteří dokázali reprodukovat obsah textu až po mých návodných otázkách. Nejčastěji byly použity následující návodné věty: *Kde se text odehrával? O kom se v textu psalo? Jaký byl hlavní hrdina?* Položení těchto otázek bylo pro většinu žáků nápomocné a hezky se o obsahu rozmluvili. Druhý stupeň obsadilo 42 % žáků. Poslední stupeň byl určen pro žáky, kteří o textu nedokázali mluvit ani po návodných otázkách. Procentuální zastoupení žáků, kteří text nedokázali vůbec reprodukovat bylo 3 %. Jednalo se o 2 žáky a dle mého názoru se jim spíše nechtělo odpovídat, než že by nevěděli, o čem text byl.

Graf 4: Poměr porozumění textu



Zdroj: vlastní výzkum

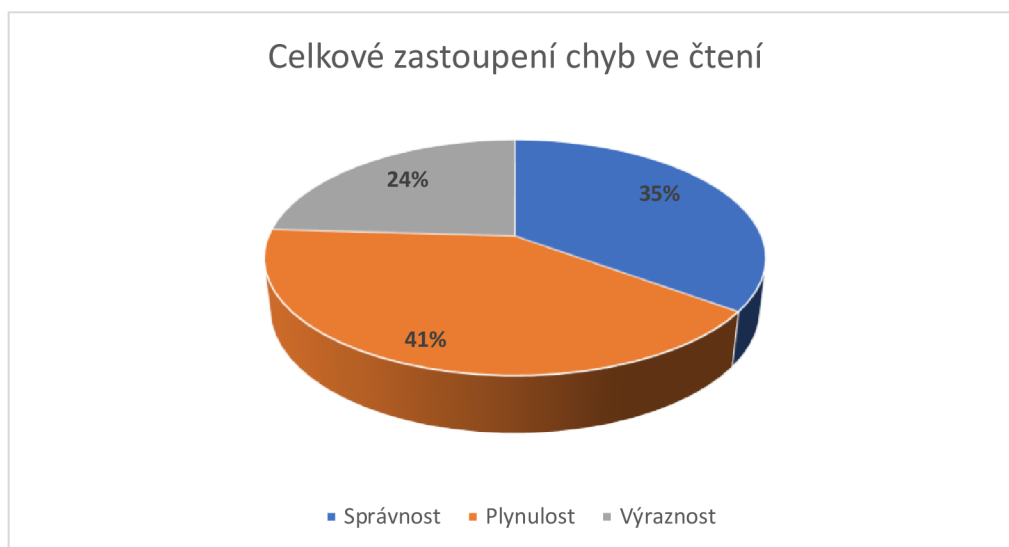
9.4.1 Náprava neuvědomělého čtení

Pro nácvik uvědomělého čtení se doporučuje motivace dětí, která v nich vyvolá zájem o čtení, dále vysvětlování nejasných nebo neznámých slov a různých souvislostí. Žákům pomáhá také poslech vzorového předčítání textu. Kontrola porozumění textu je velmi podstatnou složkou ve při uvědomělém čtení. Učitel zadává žákům otázky a úkoly směřující k přečtenému textu a jeho pochopení. Pro kontrolu porozumění se zařazují různé kvízy, recitace, dramatizace, dialogizace, vyprávění, hádanky apod. (Toman, 1990)

9.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Po zjištění, že všechny třídy figurující ve výzkumu používaly metodiku Sfumato od 1. třídy, začala jsem se o metodu více zajímat. Absolvovala jsem školení Sfumato (Splývavé čtení) aneb Čtení pro všechny děti a díky lepšímu porozumění metodě a jejím benefitům jsem očekávala, že čtení žáků by mohlo být na vyšší úrovni. Mé očekávání se také naplnilo a byla jsem příjemně překvapena pozitivním výsledkem výzkumu.

Graf 5: Celkové zastoupení chyb ve čtení



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 5 a zobrazuje celkové procentuální zastoupení všech chyb proti správnosti, plynulosti a výraznosti. Je patrné, že žáci třetích ročníků zařazených do výzkumu se nejčastěji dopouštěli chyb proti plynulosti, a to ve 41 % případů. Zde největší problém činilo opakování celých slov nebo jejich částí, poté zařazování nefunkčních pauz, sekané slabikování a pouze malé množství žáků se dopustilo vázaného slabikování a dvojího čtení. Chyby proti správnosti tvořily 35 % celkového počtu. Zde se žáci nejčastěji potýkali se záměnou, dále přidáváním a vynecháváním hlásek, slabik a slov. Nejmenší zastoupení mělo komolení slov. Ve výzkumu se nejméně vyskytovaly chyby proti výraznosti, a to pouze ve 24 % případů. Největší zastoupení měla nesprávná intonace, poté nesprávné užívání slovního přízvuku, nesprávné frázování a jako poslední byly problémy se správným dýcháním a kladení nesprávného větného přízvuku. Pokud se podíváme na čtenářské nedostatky samostatně, nejčastěji se vyskytovala záměna hlásek společně s opakováním slov a jeho částí (nakusováním). Z výzkumu dále vyplývá, že i žáci, kteří výrazněji chybovali, dokázali textu porozumět, tudíž čtenářské chyby a nedostatky vliv na porozumění textu v tomto případě neměly.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

10 CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU, PRŮBĚH A CÍLE ŠETŘENÍ

V praktické části diplomové práce jsem se věnovala vytvoření pěti pracovních listů pro zjištění úrovně čtení s porozuměním, které byly následně ověřené opět ve 3. ročnících základních škol. Pracovní listy obsahují několik čtenářských strategií, které mají podpořit čtení s porozuměním a přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Užití texty obsahují odlišné žánry a jsou vybrány z čítanek určených pro 3. ročník ZŠ. Součástí každého pracovního listu je metodický materiál pro vyučujícího.

Pracovní listy byly testovány během hodin českého jazyka a literatury učitelem dané třídy. Každý vyučující měl možnost vybrat si pracovní list odpovídající úrovni jeho třídy. Učitelé jsem také nechala volnost v průběhu a způsobu práce, což mohlo vést k drobným odchylkám zejména pokud se jedná o samostatnost žáků při práci. Výsledkem této hodiny a praktickým ukazatelem jsou pracovní listy vypracované žáky, zpětná vazba a doporučení poskytnutá učitelé.

Cílem praktické části bylo zhodnotit efektivitu aktivit zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, schopnost učitele i žáků s nimi pracovat a zkoumat, do jaké míry žáci dokáží textům porozumět.

10.1 Pracovní listy

Jak jsem již nastínila výše, každý pracovní list je doplněn metodikou pro učitele obsahující praktické informace jako je původ a žánr textu, odhadovaný časový rámec a ročník, pro který je list určen. Dále také rozvíjené klíčové kompetence, které odpovídají pokynům RVP ZV a očekávané výstupy. V poslední řadě je zde naznačen stručný úvod vyučovací hodiny, kterým by měla být uvedena a popis užitých čtenářských strategií.

Samotné pracovní listy pro žáky obsahují aktivity a úkoly seřazené v logickém sledu pro efektivní a příjemnou práci. Pod každou otázkou je dostatek místa pro vyjádření žakovských myšlenek.

PRACOVNÍ LIST 1: Jak byl Vítek v Praze (Vítek – Bohumil Říha)

Původ textu: Čítanka pro 3. ročník ZŠ, Čtení s porozuměním – Nová škola – DUHA s.r.o., 2018, strana 38-39.

Žánr: Příběhová próza ze života dětí.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák vyhledává a třídí informace.

Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Ročník: 3.

Délka vyučovací hodiny: 45 min.

Očekávané výstupy:

Žák hledá souvislosti mezi hlavním hrdinou a vlastní osobou.

Žák na základě přečteného textu rozhodne, zda se jedná o pravdivou/nepravdivou větu.

Žák předvídá, co by se stalo, kdyby hlavní hrdina jednal jiným způsobem.

Žák je schopen vytváření představ na základě textových informací.

Žák je schopen převyprávět příběh v chronologickém pořadí.

Žák je schopen diskuse ve skupině.

Žák je schopen zhodnotit přečtený text.

Vyučovací hodina:

Učitel uvede text. Řekne žákům, že si dnes přečteme příběh Jak byl Vítek v Praze. Seznámí je s tím, že text pochází z knihy Vítek od autora Bohumila Říhy. Po přečtení textu přejdou k práci s pracovním listem, kde postupně plní úkoly.

Čtenářské strategie užívané v pracovním listu:

Shrnování – Příběh se odehrává (kde)... a vystupují v něm (kdo)...

Usuzování – Co by se stalo, kdyby se Vítek nedržel tetu za ruku?

Hodnocení – Nejvíce se mi v příběhu líbí..., protože...

Kladení otázek – Pro koho si myslíš, že je text určen?

Hledání souvislostí – úroveň „já a text“, „já a svět“

Popis vyučovací jednotky:

Na začátku hodiny paní učitelka představila název příběhu, který budou číst. Položila otázku, jestli někdo ze žáků četl nějakou knihu od autora Bohumila Říhy, nikdo si konkrétní titul nevybavil. Dále se zeptala, o čem si žáci myslí, že příběh bude, kde se bude odehrávat a kdo pravděpodobně bude hlavním hrdinou. Žáci hbitě a jistě odpovídali a samovolně se dostali ke krátkému sdílení svých zážitků s návštěvou Prahy.

Následně došlo k samotnému čtení textu, které proběhlo na koberci v kruhu. Jelikož se nejednalo o příliš početnou třídu, při čtení se vystřídal všichni žáci a učitel korigoval dobu čtení každého z nich. Poté si povídali o hlavní myšlence textu. Paní učitelka vyvolávala jednotlivé žáky, kteří říkali své postřehy k ději a poté si příběh společně shrnuli. Objasňování neznámých výrazů dle slov paní učitelky nebylo nutné, jelikož text je poměrně jednoduchý a žáci mu rozuměli.

Další část hodiny probíhala v lavicích, kdy žákům byly rozdány pracovní listy. Nejprve si společně prošli a vysvětlili všechny otázky, poté paní učitelka dala pokyn, aby pracovali samostatně. Někteří žáci prý pracovali bez problému, některým otázky činily potíže a paní učitelka je musela navádět. Tímto způsobem ale prý běžně probíhá samostatná práce v této třídě a někteří žáci potřebují individuálnější přístup. Na otázku, který úkol žákům dělal problém mi paní učitelka odpověděla, že se jednalo o otázku, co se jim v příběhu nejvíce líbí a proč. To mě velmi překvapilo, jelikož bych jí osobně nepovažovala za obtížnou. Paní učitelka chodila mezi žáky a četla si jejich odpovědi. Upozornila mě na to, že některé formulace žakovských odpovědí nejsou úplně správné, ale nechtěla jim do práce příliš zasahovat. Žáky nejvíce zaujaly poslední otázky vztahující se k jejich vlastní osobě. Časově hodina vyšla poměrně přesně a poslední úkol dokončovali krátce po zvonění.

Paní učitelka neměla k pracovnímu listu žádné výtky ani doporučení. Dle jejího vyjádření byl náročností přiměřený schopnostem její třídy a žáky obecně práce bavila.

Do svých hodin čtení a literární výchovy běžně zařazuje čtenářské strategie, takže na podobné úkoly žáci byli zvyklí.

Závěrečná reflexe:

Paní učitelka začala hodinu dynamicky představením tématu, což vedlo ke vzbuzení zájmu a aktivnímu zapojení žáků do vyučovací jednotky. Diskuse a sdílení svých zážitků na začátku hodiny vytvořilo příjemnou atmosféru pro její další průběh. Čtení na koberci v kruhu přispělo k interaktivitě a za velké pozitivum považují také to, že se všichni měli možnost vystřídat ve čtení. Následná diskuse o přečteném ukázala, že žáci vnímali děj a dokázali ho interpretovat. Ve většině se ochotně zapojovali a respektovali se navzájem. Vyzdvihla bych také individuální přístup vyučující během samostatné práce. Také jsem ocenila, že do formulací žakovských odpovědí paní učitelka příliš nezasahovala, díky čemuž bylo dosaženo autentičtějších výsledků.

Většinu odpovědí v pracovních listech žáci formulovali správně, z čehož jsem poznala, že úkoly pro ně byly srozumitelné a pochopitelné. Určitě se osvědčilo zařazení ilustrací, což vedlo k větší motivaci a pokud nějaký žák skončil práci dříve, paní učitelka mu dala pokyn, aby obrázky vybarvil. Žáky zaujala různé typy úkolů a práce je prý opravdu bavila. Za rozumné rozhodnutí považují zařazení úkolů zaměřených na hledání souvislostí a sdílení vlastních zážitků na závěr. Při jejich vyplňování se rozvinula v několika dvojicích diskuse, která by předtím mohla narušit plynulost práce.

Celkově hodina proběhla dle očekávání mých i paní učitelky. Pro žáky byla dle jejich slov příjemným zpestřením a setkala se s úspěchem. V této vyučovací jednotce se neprojevila žádná situace, která by byla pro žáky obecně matoucí nebo problematická.



Jak byl Vítek v Praze

Doplň:

Příběh se odehrává (kde) _____

a vystupují v něm (kdo) _____.

Vezmi si barevnou pastelku a vybarvi, zda se jedná o pravdivé nebo nepravdivé tvrzení.

Vítek jel do Prahy se strýcem.	ANO	NE
Vítkova maminka pracuje na nádraží.	ANO	NE
Na orloji kokrhá živý kohout.	ANO	NE
Vítkův tatínek je námořníkem.	ANO	NE
Orloj je umístěn na Staroměstské radnici.	ANO	NE
Vítek má dva sourozence.	ANO	NE

Zakroužkuj, jak mohl vypadat Vítek.



Co myslíš, že by se stalo, kdyby se Vítek na přelidněném Staroměstském náměstí nedržel tetu za ruku? Napiš větu.

Doplň:

Nejvíce se mi v příběhu líbí _____,

protože _____.

Pro koho si myslíš, že je text určen? Napiš větu.

Odpověz na otázky.

Navštívil/a jsi také někdy Prahu? S kým? Napiš větu.

Máš nějakého sourozence jako Vítek? Jak se jmenuje? Napiš jeho vlastní jméno.

PRACOVNÍ LIST 2: Jak Mach a Šebestová jeli na prázdniny (Mach a Šebestová na prázdninách – Miloš Macourek)

Původ textu: Čítanka pro 3. ročník – Nová škola s.r.o., 2011, strana 168-169.

Žánr: Pohádka.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák vyhledává a třídí informace.

Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Ročník: 3.

Délka vyučovací hodiny: 45 min.

Očekávané výstupy:

Žák hledá souvislosti mezi hlavním hrdinou a sebou.

Žák na základě přečteného textu logicky opraví chybné věty.

Žák je schopen vysvětlit slovní spojení užitá v textu.

Žák je schopen předvídat pokračování děje.

Žák je schopen vytváření představ na základě textu.

Žák je schopen chronologicky poskládat části příběhu.

Žák je schopen diskuse ve skupině.

Žák je schopen zhodnotit přečtený text.

Vyučovací hodina:

Učitel uvede text. Řekne žákům, že si dnes přečteme příběh Jak Mach a Šebestová jeli na prázdniny. Seznámí je s tím, že text pochází z knihy Mach a Šebestová na prázdninách od autora Miloše Macourka. Zeptá se žáků, jestli viděli večerníček o Machovi a Šebestové. Je možné zmínit i autora, kterým je Adolf Born a představit si jeho

další ilustrace. Po přečtení textu přejdou k práci s pracovním listem, kde postupně plní úkoly.

Čtenářské strategie užité v pracovním listu:

Sledování porozumění – vysvětlení slovního spojení *mít kliku*

Hledání souvislostí – úroveň, já a text“, „já a svět“

Vytváření představ – popsat pocity hlavního hrdiny

Předvídání – pokračování děje příběhu

Hodnocení – Doporučil/a bys příběh kamarádovi? Proč?

Popis vyučovací jednotky:

Ověřování pracovního listu probíhalo druhou hodinu českého jazyka a literatury daný den. Paní učitelka v první hodině probírala vyjmenovaná slova a před koncem luštili žáci kvíz, kde jim vyšel název Mach a Šebestová, to považují za skvělou motivace na následující hodinu, kde došlo ke čtení textu a práci s pracovním listem.

Další hodinu žáci byli již seznámeni s tím, že budou číst příběh o Machovi a Šebestové. Na otázku, zda viděli večerníček s danou pohádkou odpověděla většina kladně. Paní učitelka dle mého doporučení na interaktivní tabuli promítla podobizny autora Miloše Macourka a ilustrátora Adolfa Borna a představila jejich další díla, které někteří žáci znali.

Samotné čtení probíhalo v lavicích a žáci se střídali na pokyn paní učitelky. Text byl pro žáky prý poměrně obtížný, kvůli vysoké frekvenci nespisovných výrazů. Po přečtení došlo k diskusi o ději příběhu, která probíhala ve dvojicích. Během toho paní učitelka mezi dětmi chodila a naslouchala. Následně došlo k vybrání jedné dvojice, která děj před ostatními shrnula. Bylo nutné objasnit některá slova, kterým žáci nerozuměli, a to *Bibione, cestovní kancelář a polopenze*.

Poté došlo k rozdělení pracovních listů. Paní učitelka zvolila postup, při kterém si nejprve společně každý úkol vysvětlili a poté každý samostatně odpověděl. Žáci dle paní učitelky pracovali poměrně samostatně a většinu pracovní list zaujal. Největší potíže měli žáci s úkolem, kde museli vysvětlit význam slovní spojení *mít kliku*. Jednalo se o úkol, při kterém si vzájemně poradili. Největší úspěch prý měla otázka, ve které vypisovali, co by si přáli, kdyby měli kouzelné sluchátko, což jsem očekávala. Poměrně oblíbené bylo i chronologické řazení částí textu. Paní učitelka mě upozornila na možný výskyt pravopisných chyb a nesprávných formulací, jelikož po nich písemný projev

nekontrolovala. Časově hodina příliš nevyšla a pracovní list dodělávali ještě 15 minut v následující hodině.

Paní učitelka uvedla, že pracovní list byl příliš obsáhlý a nemohl být zpracován v jedné vyučovací hodině. Naopak pochválila přiměřenou obtížnost a vyzdvihla nadšení žáků při čtení textu i následné práci.

Závěrečná reflexe:

V tomto případě se mi velice líbila vlastní angažovanost paní učitelky, která pro žáky v předcházející hodině připravila kvíz, jehož výsledkem byl název Mach a Šebestová. Považuji to za skvělou přípravu pro následující práci. Seznámení se s autorem a ilustrátorem pro žáky bylo také velmi motivační. Diskusi ve dvojicích vidím jako velmi efektivní způsob, jak dát prostor introvertněji zaměřeným jedincům, kteří jsou ostýchaví v prezentaci před celou třídou, vyjádřit své myšlenky. Nebylo vynecháno ani objasňování významu neznámých slov, které je klíčovým prvkem k porozumění textu. Opět oceňuji přílišné nevstupování paní učitelky do písemných odpovědí žáků.

Ačkoliv se objevily drobné potíže s některou z otázek v pracovním listu, většině úkolů porozuměli a dokázali je vypracovat samostatně. U žáků bylo dle slov paní učitelky zřetelné nadšení a zájem o práci s materiálem. Odpovědi považuji za velice pestré a některé z nich mě dokonce pobavili. Podobně jako v předchozím pracovním listu se osvědčilo zařazení úkolů zaměřených na hledání souvislostí a sdílení vlastních zážitků na závěr. Žáci projeví touhu sdílet své zážitky ostatním, a proto paní učitelka umožnila prostor na společné přednesení odpovědí na tyto otázky. Za největší úskalí považuji neodhadnutou časovou náročnost hodiny. Příště bych práci rozdělila do dvou vyučovacích jednotek, jelikož 45 minut bylo nedostačujících.

Navzdory neodhadnutému času vyučovací jednotka probíhala poměrně plynule a efektivně. Pracovní list byl sice obsáhlejší, ale jeho obtížnost přiměřená a výsledná práce žáků pozitivní. Za příznivý aspekt a zpětnou vazbu považuji žakovský zájem o práci během celé hodiny.



Jak Mach a Šebestová jeli na prázdniny



Do prázdných rámečků napiš čísla 1–4, podle toho, jak šel text za sebou.

Ale Mach si zaťuká na čelo a řekne, člověče Šebestová, seš praštěná nebo co, když zejtra odjíždím k moři s cestovní kanceláří Vaňousek-Tour, tak asi sotva můžu jet s tebou k dědovi, naši by se mnou vyběhli, kdybych přišel s takovým nápadem.

Letní prázdniny, to je prostě senzace. Kdo vymyslel letní prázdniny, ten by měl mít už dávno velký pomník uprostřed parku, kam by všechny děti nosily květiny, protože letní prázdniny jsou nejlepší věc na světě.

V Bibione je to jak na Václavském náměstí. Jonatán se v tý tlačenici ztratí a já ho budu hledat po celý Itálii, to tak. Načež mach zmlkne a smutně se dívá na Jonatána.

A Šebestová mlčí, tváří se vážně, je vidět, že o tom přemýšlí, je jí jasné, že to vůbec spravedlivé není, aby měla všechno a Mach nic, ale najednou se ťukne do čela a řekne, hele, Machu, já bych měla takovej nápad, jestli chceš můžeš mít nejen Jonatána, ale i sluchátko.

Kdybych měl/a kouzelné sluchátko, přál/a bych si _____.

Víš co znamená „mít kliku“ ?

Představ si, že jsi teď pan učitel nebo paní učitelka. Vezmi si červenou pastelku, podtrhni ve větách slova, která tam nepatří a správně je oprav.

Člověče Šebestová, ty máš ale kliku, mně ho půjčit nechtěla, my jedeme zejtra na hory do Bibione.

Zato Šebestová se dívá na Punt'u vesele, představuje si, jak s ním bude dva měsíce vyvádět.

Jak se asi cítil Mach, když na prázdniny nemohl mít ani sluchátko ani Jonatána? Napiš větu.

Určitě víš, že text není celý. Jak myslíš, že příběh bude pokračovat?

Doporučil/a bys příběh kamarádovi? _____

Proč? _____

Odpověz na otázky:

Máš rád/a prázdniny? _____

Byl/a jsi o prázdninách také na dovolené nebo u babičky a dědy?

PRACOVNÍ LIST 3: Uspávanka s bývalými anděly a modrým ptáčkem (Uspávanky – Jan Skácel)

Původ textu: Čítanka pro 3. ročník základní školy – SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2004, str. 73-74.

Žánr: Báseň.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák vyhledává a třídí informace.

Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Ročník: 3.

Délka vyučovací jednotky: 45 min.

Očekávané výstupy:

Žák hledá souvislosti mezi dějem básně a svým životem.

Žák je schopen vysvětlit slova a slovní spojení užitá v textu.

Žák je schopen sjednat nápravu, jestliže nerozumí určitému výrazu.

Žák je schopen vytváření představ na základě textu.

Žák je schopen uplatňovat poznatky a vědomosti z jiných předmětů.

Žák je schopen diskuse ve skupině.

Žák je schopen vyjádřit své pocity z přečteného textu.

Vyučovací hodina:

Učitel uvede text. Řekne žákům, že si dnes přečteme báseň Uspávanka s bývalými anděly a modrým ptáčkem. Seznámí je s tím, že text pochází z knihy Uspávanky od autora Jana Skácela. Po přečtení textu přejdou k práci s pracovním listem, kde postupně plní úkoly.

Čtenářské strategie užití v pracovním listu:

Hledání souvislostí – úroveň „já a text“, „text a svět“

Sledování porozumění a zjednání nápravy – vysvětlení pojmu *slívy*, spojení *kouří měst*, objasnění neznámých výrazů

Usuzování – Podle názvu a textu básně mohu usoudit, že je určena ke čtení...

Hodnocení – vybarvením smajlíků

Kladení otázek – Proč autor text napsal? Za jakým účelem?

Vytváření představ – o vlastnostech hodného a zlého člověka

Popis vyučovací jednotky:

Na začátku hodiny paní učitelka uvedla název básně, kterou budou číst. V krátkosti si připomněli znaky básně. Dále položila otázku, která se týkala jejího motivu. Žáci ve většině správně odhadli, že se jedná o báseň pro děti, která je určena k předčítání před spaním.

Samotné čtení probíhalo v lavicích a žáci se střídali po slokách. Následovalo vysvětlení slova *slívy*, které se objevilo i v pracovních listech. Jeden žák význam slova znal, což paní učitelku velmi překvapilo. Snažila se se žáky rozebrat, kdo se v básni objevil, na co andělé troubili apod. Text básně však neoslovil žáky natolik, aby se aktivně zapojili do diskuse.

Přesunuli se tedy k práci s pracovními listy. Po jejich rozdělení bylo zřejmé, že žáky obsažené úkoly příliš nezaujaly a zdály se jim obtížné. Každou otázku si nejprve společně přečetli a poté každý formuloval svou odpověď. Nejobtížněji se jevila otázka na vysvětlení spojení *kouří město* a poté, za jakým účelem spisovatel básně napsal. Dle paní učitelky někteří žáci odpovědi na tyto otázky nedokázali vymyslet, tudíž se k nim dobrali společně. Oblíbený byl úkol s vybarvováním ptáčka a hodnocení básně vybarvováním smajlíků. Paní učitelka přiznala, že občas žákům pomáhala s formulací odpovědi. Celá hodina byla efektivně využita a pracovní list žáci dokončili zhruba 5 minut před zvoněním.

Ze strany paní učitelky jsem žádné konkrétní výtky ani doporučení nedostala. Sama uznala, že práce s lyrickým textem je vždy pro obtížná a žáci na ni nejsou příliš zvyklí. Pracovní list považovala za přehledný a vyzdvihla převážně pestrost a srozumitelnost úkolů.

Závěrečná reflexe:

Paní učitelka mi již na počátku sdělila, že žáci nejsou příliš zvyklí na práci s básnickým textem. Hodinu začala vhodně připomenutím znaků básně a žáky aktivovala otázkou na její motivy. Samotný text žáky příliš nezaujal a do diskuse se aktivně zapojovala pouze malá část z nich. Vhodně bylo zařazeno vysvětlení neznámého výrazu vrstevníkem.

Práce s pracovním listem ukázala, že některé úkoly nebyly žáky vnímány jako příliš atraktivní a zdály se jim obtížné. I když se některé z nich jevily jako obtížné, stojím si za tím, že v pracovním listu měly své místo. Stejný názor zastávala i paní učitelka. Řešením obtížnějších úkolů se naopak projevila týmová spolupráce třídy, kdy si vzájemně poradili. Dokonce ani otázky na hledání souvislostí se zde nesetkaly s takovým úspěchem jako v předchozích listech, jelikož žáci této třídy obecně příliš nečtou. Oceňovaným prvkem byl úkol s vybarvováním, který je jako jeden z mála zaujal. Překvapilo mě, že žáci v hodnocení vybarvovali převážně smajlíka s úsměvem, přestože čtení a práce s básní je příliš neoslovilo. Na rozdíl od předchozích dvou pracovních listů zde paní učitelka výrazněji pomáhala žákům s formulacemi odpovědí, což s ohledem na jeho větší obtížnost nepovažuji za závažný problém.

Již při tvorbě tohoto pracovního listu jsem předpokládala, že žáci nebudou projevovat zvláštní zájem o lyrický text, a to se mi potvrdilo. S paní učitelkou jsme se shodli, že ačkoliv báseň pochází z čítanky pro 3. ročník, pro danou třídu byla příliš obtížná. Žáky neoslovila, a to snížilo jejich motivace k další práci. Paní učitelka si z hodiny odnesla poznatek, že by měla častěji začleňovat čtenářské strategie do výuky českého jazyka a literatury.

Uspávanka s bývalými anděly a modrým ptáčkem

Víš, co znamená slíva?



Slovo _____ je nadřazené slovu slíva.

Proč autor použil spojení „kouří město“? Co tím chtěl říct?

Zakroužkuj správnou odpověď:

Podle názvu a textu básně mohu usoudit, že je určena ke čtení
ráno / odpoledne / večer.

Napiš dvě vlastnosti

zlého člověka:

hodného člověka:

Nerozuměl jsem slovu _____ ,

ale už vím, že to znamená _____ .

Vzpomeň si, jak barevný byl ptáček, který podle básničky přilétne ve snu k hodným dětem. Zahraj si na malíře a správně ho vybarvi.



Proč autor text napsal? Za jakým účelem?

Vybarvi smajlíka, který nejlépe vystihuje, jak se ti báseň líbila.



Odpověz na otázky:

Čteš si před spaním nějakou knížku? Napiš její název.

Znáš nějakou jinou báseň? Pokud ano, jak se jmenuje?

PRACOVNÍ LIST 4: O vlkovi a oslu (Bajky – Josef Lada)

Původ textu: Čítanka pro 3. ročník – Nová škola s.r.o., 2011, strana 94.

Žánr: Bajka.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák vyhledává a třídí informace.

Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Ročník: 3.

Délka vyučovací jednotky: 45 min.

Očekávané výstupy:

Žák je schopen vysvětlit, co je to bajka a kdo v ní vystupuje.

Žák na základě přečteného textu rozhodne, zda se jedná o pravdivou/nepravdivou větu.

Žák předvídá, co by se stalo, kdyby hlavní hrdina jednal jinak.

Žák je schopen vysvětlit slova a slovní spojení užitá v textu.

Žák je schopen vytváření představ na základě textu.

Žák je schopen chronologicky převyprávět příběh.

Žák je schopen diskuse ve skupině.

Vyučovací hodina:

Učitel uvede text. Řekne žákům, že si dnes přečteme bajku s názvem O vlkovi a oslu. Seznámí se s autorem textu a ilustrací Josefem Ladou a poté si na interaktivní tabuli představí jeho další ilustrace. Po přečtení textu přejdou k práci s pracovním listem, kde postupně plní úkoly.

Čtenářské strategie užití v pracovním listu:

Sledování porozumění – vysvětlení spojení *dali mu řádně na pamětnou*

Hodnocení – Líbila se mi postava..., protože...

Usuzování – Podle oslovo jednání mohu usoudit, že...

Kladení otázek k textu – Zajímalo by mě, proč...

Hledání souvislostí – úroveň „já a text“, „já a svět“

Předvídání – Co by se stalo, kdyby osel nad vlkem nevyzrál?

Popis vyučovací jednotky:

Hodinu paní učitelka zahájila otázkou, jaké znaky má bajka. Žáci aktivně odpovídali, že v ní vystupují zvířata, která nesou lidské vlastnosti a máme se z ní poučit. Poté představila název a autora bajky, kterou budou číst. Žáci si prohlédli ilustraci od Josefa Lady a následně na interaktivní tabuli byly představeny další Ladovy ilustrace, což se setkalo s úspěchem, jelikož spousta pohádek byla žákům známá.

Čtení textu probíhalo v lavicích a žáci se střídali po jedné větě. Po přečtení bajky se rozdělili do skupin po třech a každá skupina měla napsat na papír, jak se podařilo oslovi vyzrát nad vlkem a nenechat se sežrat. Skupinky poté interpretovaly své názory před ostatními. Nejčastěji žáci napsali, že osel vyzrál tím, že se nechal od vlka zapřáhnout nebo, že vyzrál, protože byl silnější a chytřejší než vlk. Jediným výrazem, kterému většina žáků nerozuměla bylo slovo *lstivý*. Paní učitelka jim vysvětlila, že se jedná o lidskou vlastnost a je to člověk, který se snaží někoho oklamat nebo podvést.

Následně přešli k práci s pracovním listem. Byl zvolen způsob, při kterém si nejprve společně prošli všechny otázky, vysvětlili, čemu nebylo porozuměno a dále práce probíhala samostatně. Také podotkla, že žáky práce bavila, takže většina zvládla bez pomoci formulovat své odpovědi. Problémové pro žáky bylo doplnit větu: Zajímalo by mě, proč... Paní učitelka jim nezasahovala do odpovědí, ale pokud se někdo zeptal na správnou formulaci věty, tak mu poradila. Také mě stejně jako předešlí vyučující upozornila na možnost výskytu pravopisných chyb, ale prý nevěděla, zda je má po odevzdání opravovat. Časový rámec hodiny byl naplněn a práce skončila cca po 45 minutách.

Paní učitelka pracovní list i výběr bajky zhodnotila velmi kladně a žádné výtky neměla. V hodinách čtenářské strategie prý velmi často nepoužívá, takže sama byla překvapena, jak se žákům při plnění pracovního listu dařilo.

Závěrečná reflexe:

Vyučující této hodiny záměrně vybrala práci s bajkou, jelikož se tento žánr již dříve setkal u žáků s úspěchem. Hodinu zahájila otázkou ohledně charakteristik bajky, na kterou žáci aktivně reagovali. Představení autora a jeho dalších děl přispělo k úspěchu hodiny, protože mnohé pohádky byly žákům známé.

Zvolený způsob čtení mi přišel neobvyklý a nevím, zda bych jej sama vybrala. Podle paní učitelky jsou na něj žáci zvyklí a způsob se jí osvědčil. Pro vybrání skupinek byla použita barevná víčka, což hodnotím jako velmi vhodný způsob. Žádný žák si tak nemohl stěžovat paní učitelce na výběr, jelikož byl náhodný. Diskusi v menších skupinkách hodnotím opět velmi kladně, zejména s ohledem na žáky, kterým není příjemné mluvit před celou třídou. Paní učitelka také velmi názorně vysvětlila význam slova lstivý.

Žáci dokázali s pracovním listem ve většině pracovat samostatně a zadané úkoly se jim dařilo plnit. Potíže jim dělal úkol, kde měli doplnit, co by je zajímalo a proč. Někteří žáci odpověď vymysleli, zatímco jiní nechali pole prázdné. Paní učitelka přiznala, že jim občas s nějakou odpovědí poradila, ale pokud vůbec nic sami nevymysleli, řekla, ať otázku vynechají. I to vnímám jako formu zpětné vazby. Při tvorbě pracovního listu jsem zvažovala zařazení otázky na význam slovního spojení „*dali mu řádně na pamětnou*“, ale k mému překvapení žákům odpověď prý nedělala problém a bavilo je vymýšlet a sdílet si navzájem své nápady. Celkově reakce v pracovních listech až na pár případů považuji za velmi zdařilé a hodina vyšla dle časového plánu.

Žákovská práce splnila očekávání mé i paní učitelky. Zvláště jsem ocenila, že si paní učitelka na základě předchozích zkušeností vybrala bajku. V hodině nedošlo k žádným problémovým situacím, což považuji také za povzbudivé.

O vlkovi a oslu

Zapřemýšlej a napiš, co je to bajka.

Kdo v bajce obvykle vystupuje?

Vezmi si barevnou pastelku a vybarvi, zda se jedná o pravdivé nebo nepravdivé tvrzení.

Můžeme říct, že vlk byl lstivý.	ANO	NE
Osel táhl vlka do lesa.	ANO	NE
Vlk si na osla brousil zuby.	ANO	NE
Vlk nad oslem vyzrál.	ANO	NE

Doplň:

Líbila se mi postava _____, protože

Vysvětli slovní spojení „dali mu řádně na pamětnou“.

Doplň:

Podle oslova jednání mohu usoudit, že je velmi _____ zvíře.

Co by se stalo, kdyby osel nad vlkem nevyzrál? Napiš větu.

Doplň:

Zajímalo by mě, proč _____.

Kdybych v přírodě potkal/a vlka, tak _____.



PRACOVNÍ LIST 5: Založení Prahy (Čtení o hradech – Eduard Petiška)

Původ textu: Čítanka pro 3. ročník – Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1986, strana 137–139.

Žánr: Pověst.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – žák vyhledává a třídí informace.

Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, cosi druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Ročník: 3.

Délka vyučovací jednotky: 45 min.

Očekávané výstupy:

Žák je schopen vysvětlit slova a slovní spojení užitá v textu.

Žák je schopen sjednat nápravu, jestliže nerozumí určitému výrazu.

Žák je schopen uplatňovat poznatky a vědomosti z jiných předmětů.

Žák je schopen určit důležité informace z textu.

Žák je schopen vytváření představ na základě textu.

Žák je schopen chronologicky poskládat části příběhu.

Žák je schopen diskuse ve skupině.

Vyučovací hodina:

Učitel uvede text. Řekne žákům, že si dnes přečteme pověst s názvem Založení Prahy. Zeptá se jich: „*O čem si myslíte, že pověst bude?*“ (předvídání). Seznámí se s autorem textu Eduardem Petiškou. Po přečtení textu přejdou k práci s pracovním listem, kde postupně plní úkoly.

Čtenářské strategie užívané v pracovním listu:

Určování důležitých informací a myšlenek – Nejdůležitější informace jsou...

Sledování porozumění a zjednáání nápravy – objasnění neznámých výrazů

Kladení otázek k textu – Zajímalo by mě proč...

Hledání souvislostí – úroveň „text a jiný text“

Hodnocení – udělení známky příběhu

Popis vyučovací jednotky:

Úvodem hodiny paní učitelka sdělila třídě, že si dnes přečtou pověst s názvem Založení Prahy od autora Eduarda Petišky. Následně žáky upozornila na tabuli, kde byly napsané dvě otázky: *Co je to pověst? A O čem si myslíte, že tato pověst bude?* Poté proběhla diskuse nad těmito otázkami. Výrazně větší potíže žákům činila první otázka a pouze pár z nich dokázalo pověst popsat. Na otázku, o čem pověst bude, většina byla schopna dle názvu správně odpovědět.

Čtení textu probíhalo v lavicích. Paní učitelka vyvolala žáka, který začal číst a poté chodila po třídě a vždy pohladila nebo se dotkla dalšího, který pokračoval. Tento systém čtení žáci znají a jsou na něj naučení. Při čtení prý nebyla třída plně soustředěna, což přisoudila faktu, že další hodinu mělo proběhnout maškarní ve školní tělocvičce, tudíž žakovská koncentrace byla neobvykle nízká celý den. Po přečtení si hromadně shrnuli děj a základní fakta. Pochopení děje nebylo pro žáky nijak náročné. Dále přešli k vysvětlení významů několika slov. Jednalo se o slovo *hvozd, šik, vdovec, prorok a srub*. Paní učitelka uznala, že i pro ni byl význam některých z nich obtížný a musela je vyhledat.

Při práci s pracovním listem zvolila opět způsob, při kterém si nejprve společně přečetli a objasnili všechny úkoly a poté pracovali samostatně. Práce neprobíhala úplně hladce, jelikož jak jsem zmiňovala výše, žáci byly celý den nadměrně nesoustředění. Nakonec paní učitelka musela způsob práce změnit a na otázkách pracovali všichni společně. Nejnáročnější pro žáky bylo doplnit větu *Zajímalo by mě, proč...* a spousta z nich prohlásila, že je nezajímá nic. Dále také vybrat nejdůležitější informace z textu. Naopak nejvíce je bavil úkol, kde měli ohodnotit příběh známkou. Časový rámec byl mírně překročen a jelikož ve škole nezvonilo, pracovali asi o 10 minut déle přes přestávku.

Paní učitelka zhodnotila celkový obsah pracovního listu pozitivně, naopak vytkla, že jí nakonec přišla formulace některých úkolů pro dané žáky příliš obtížná a často nebyli

schopni samostatně odpovědět. Tímto faktem byla sama překvapená, protože když si pracovní list poprvé četla, nepřipadal jí pro její třídu nijak náročný.

Závěrečná reflexe:

Pozitivně hodnotím úvod hodiny, kdy paní učitelka podnítila žáky k diskusi nad otázkami týkající se charakteristiky pověsti a předvídáním jejího děje. Ačkoliv první otázka působila některým žákům potíže, společně se dobrali odpovědi.

Se zvolenou formou čtení jsem se dříve nesečkala. Paní učitelka s ní má prý velmi dobré zkušenosti, protože nenarušuje svými pokyny žakovské čtení. Ačkoliv žáci nebyli v hodině plně soustředění, porozumění textu pro ně nebylo obtížné. Příliš pozitivně nehodnotím paní učitelky nepřipravenost, kdy žáci požadovali vysvětlení významu některých slov a ona si je v hodině musela vyhledávat. Domnívám se, že s ohledem na své zkušenosti mohla předem odhadnout, která slova budou pro žáky obtížná a připravit se na ně před hodinou.

Při práci s pracovním listem nakonec paní učitelka s ohledem na aktuální potřeby žáků musela změnit formu práce. Kvůli jejich nízké koncentraci přistoupili ke kolektivními řešení úkolů. Jako problémové otázky se jevíly přesně ty, které jsem předpokládala. Společné řešení pracovního listu nevidím jako problém, jelikož jsem nechala volbu formy práce na jednotlivých učitelích. Osvědčilo se žakovské hodnocení příběhu známkou, které přineslo zpestření. Došlo k mírnému překročení časového plánu, což díky absenci zvonění žáky nerozptylovalo. Pracovní list bych nezkracovala, jelikož se domnívám, že v jiné situaci by hodina vyšla podle časového plánu.

I přesto, že paní učitelka danou hodinu odučila v den školního maškarního plesu a žáci nebyli plně koncentrovaní, výsledky pracovního listu mi nepřišli špatné. To přisuzuji faktu, že v této hodině vyučující asi nejvíce ze všech ověřovaných pracovních listů zasahovala do žakovských odpovědí. Myslím si, že pokud by byla hodina odučena jiný den, setkali bychom se s lepším výsledkem.

Založení Prahy

Doplň:

Nejdůležitější informace jsou _____

Praha je _____ České republiky.

Prahou protéká řeka _____.

Dokážeš napsat synonymum ke slovu věštba?

Nerozuměl/a jsem slovu _____,

ale už vím, že to znamená _____.

Doplň:

Zajímalo by mě, proč _____



Vezmi si barevné pastelky a spoj části textu se správnými čísly, podle toho, jak šel text za sebou.

Tak vyrostl na levém
břehu Vltavy hrad Praha.

3

Ještě chvíli mířila bílá ruka
kněžny do daleka, potom
od ní věštecký duch
odstoupil a třpyt v očích
pohasl.

1

Jednou, když kníže
Přemysl navštívil
s kněžnou Libuší hrad
Libušín, vystoupili spolu a
s družinou na nejvyšší
místo hradu.

2

Zapřemýšlej a napiš, co je to pověst.

Četl jsi někdy podobnou pověst? Jakou? Napiš větu.

Doplň:

Příběh bych ohodnotil/a známkou _____

11 DISKUSE

Nyní se zaměříme na porovnání nově přinesených poznatků s výsledky jiných dříve vzniklých výzkumů. Podobným tématem se zabývá diplomová práce *Analyza čtenářské úrovně žáků 3. ročníku ZŠ se zaměřením na různé metody čtení* od Ivy Cahové (PF JU, 2019). Autorka rovněž zkoumá a analyzuje čtenářské dovednosti žáků 3. ročníků. Výzkum prováděla ve třech 3. třídách, které se v prvním ročníku učili čist rozdílnými metodami (analyticko-syntetickou, genetickou a metodou Sfumato). Jejím cílem bylo kromě zjištění čtenářských nedostatků vyhodnotit nejučinnější metody ve čtení. S ohledem na svůj výzkum jsem se zaměřila na výsledky metody Sfumato. Jako nejvíce frekventovanou chybu v této metodě uvedla záměnu hlásek a nedodržení správné intonace a nádechů při čtení. V mém šetření jsem označila rovněž záměnu hlásek za jednu z nejčastějších nedostatků a nedodržení správné intonace se projevilo také jako poměrně častý jev. Dle autorky největší míru porozumění textu ukázala právě metoda Sfumato. Tento aspekt je v souladu s mým výzkumem, kde téměř všichni žáci porozumění textu prokázali.

Kristýna Tejčková (PF JU, 2017) provedla ve své diplomové práci s názvem *Průzkum úrovně čtenářských dovedností ve 2. a 3. ročníku ZŠ* také podobný výzkum. Autorka prováděla diagnostiku čtenářských výkonů žáků 2. a 3. ročníků, kteří se učili čist analyticko-syntetickou metodou. Ve svém šetření identifikovala u 3. ročníků jako nejčastější chybu proti správnosti komolení slov, avšak v mých výsledcích byla zastoupena pouze v 13 %. Jako nejčastější chybu proti plynulosti zaznamenala sekané slabiková, což se s mými údaji také neshoduje. Shodného zjištění jsme však dosáhly v oblasti chyb proti výraznosti, kde nám jako nejfrekventovanější chyba prokázala nesprávná intonace. Rozdíl v průměrném počtu přečtených slov činil 21 slov za minutu, což odpovídá faktu, že metoda Sfumato neklade důraz na čtecí tempo.

Poslední výzkum, se kterým bylo provedené srovnání se nachází v diplomové práci Evy Iblové (PF JU, 2019) s názvem *Využití čtenářských strategií k rozvoji čtení s porozuměním na 1. stupni ZŠ*. Autorka sestavila několik pracovních listů na rozvoj čtenářské gramotnosti obsahující rovněž čtenářské strategie. Na rozdíl ode mě prováděla jejich ověření ve třídách od třetího do pátého ročníku. S autorkou docházíme ke společnému zjištění a to takovému, že žáci i učitelé jsou schopni efektivní práce se čtenářskými strategiemi. V obou studiích převažovalo žákovské nadšení a zájem o práci

s nimi. I přesto, že byl vyučujícím předložen poměrně přesný metodický list, zaznamenaly jsme jejich vlastní iniciativu na zpestření nebo vylepšení dané hodiny.

Porovnání výsledků výzkumů napovídá, že metoda Sfumato obecně účinně přispívá ke zlepšení porozumění textu. Záměna hlásek byla identifikována jako jedna z nejfrekventovanějších nedostatků jak v mé práci, tak v práci Ivy Cahové (PF JU, 2019), což naznačuje, že se jedná o častý problém ve třídách, kde se uplatňuje tato metoda. Poměrně častým nedostatkem napříč všech zkoumaných tříd nezávisle na metodě čtení se projevilo nedodržení správné intonace. Rozdíl v průměrném počtu přečtených slov za minutu mezi metodou Sfumato a analyticko-syntetickou rovněž potvrdil, že metoda Sfumato neklade důraz na čtecí tempo. Pokud jde o počet identifikovaných čtenářských nedostatků, mé šetření ukázalo relativně pozitivní výsledky. Při porovnávání je klíčová rozmanitost zkoumaných žáků a kvalita aplikace čtecích metod jednotlivými učiteli.

Teoretický obsah práce přinesl podrobnou orientaci v konkrétních nedostatcích vyskytujících se napříč čtenářskými výkony žáků. Díky tomu mohly být ve výzkumu nastíněny konkrétní způsoby a doporučení pro jejich nápravu. Podrobně zpracovaná diagnostika čtenářského výkonu žáka mi poskytla důležitou oporou při realizaci celého výzkumu. Praktická část práce potvrdila účinnost užívání čtenářských strategií a konkrétní způsoby jejich aplikace popsané v teoretické části.

Obsah diplomové práce může být přínosem pro pedagogy nejen v předmětu český jazyk a literatura. Čtenářské strategie a rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být v určité míře obsažen ve většině vyučovaných předmětů. Názory zmíněných odborníků mohou rovněž usnadnit vyučujícím orientaci v metodách práce se slabšími nebo zaostávajícími čtenáři a lépe porozumět příčinám jejich nedostatků.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na analýzu čtenářských nedostatků žáků 3. ročníku základních škol a poskytnutí nezbytné nápravy. Dále došlo na základě pracovních listů k ověřování úrovně čtení s porozuměním a schopnostmi žáků i učitelů práce s čtenářskými strategiemi. Zařazování čtenářských strategií do výuky považuji za nezbytný prvek pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Průběh tvorby diplomové práce mě utvrdil v tom, že čtení s porozuměním je velice důležitou dovedností, která ovlivňuje jedince po celý život a je nutné ho trénovat již od počátku čtenářského výcviku žáků.

Ačkoliv jsem se díky informacím a poznatkům získaných na fakultě v základní problematice čtenářských nedostatků, diagnostice čtenářských výkonů a užívání čtenářských strategií orientovala, během zpracování teoretické části práce jsem se setkala s řadou nových pojmů a více jsem pronikla do dané problematiky.

V rámci výzkumné části jsem měla příležitost provést diagnostiku čtenářských výkonů a analyzovat úroveň čtenářských dovedností žáků. Díky tomu jsem dostala možnost nahlédnout do prostředí několika základních škol a získat nové zkušenosti a rady od tamějších vyučujících. Prostřednictvím těchto škol jsem si také více přiblížila metodiku Sfumato. Tato metoda výuky čtení mě velmi nadchla a během psaní diplomové práce jsem absolvovala školení Sfumato (Splývavé čtení) aneb Čtení pro všechny děti. Zde jsem více porozuměla benefitům, která tato metoda nabízí a pochopení metodiky mi také bylo oporou při následném rozboru a diagnostice čtenářských výkonů. Očekávala jsem, že díky metodě nedojde k příliš vysoké chybovosti žáků, což se dle mého názoru potvrdilo.

Praktická část spočívala ve vytvoření pracovních listů pro čtení s porozuměním a ověření čtenářských strategií v hodině českého jazyka a literatury. Vytvoření těchto materiálů a jejich testování mi umožnilo aplikovat teoretické poznatky do praxe. Někteří učitelé čtenářské strategie do výuky příliš nezařazují a pro žáky je tak obtížně s nimi pracovat. Většina testovaných tříd však na tento způsob rozvoje čtenářské gramotnosti byla z běžných hodin od svých učitelů zvyklá. Byla jsem velmi vděčná za ochotu a vstřícnost paní učitelek, které mi poskytly opravdu podrobnou reflexi vyučovacích hodin, ve kterých byly pracovní listy ověřované. Rovněž jsem od nich získala konkrétní názory a doporučení, jak před ověřováním, tak po něm.

Zpracování diplomové práce pro mě bylo v mnoha ohledech obohacujícím procesem, který mi umožnil hlouběji proniknout do zkoumané problematiky. Upevnila

jsem si teoretické poznatky o daných tématech a zároveň získala spoustu nových. Velmi mě obohatilo mapování konkrétních čtenářských strategií a jejich pozitiv pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Jsem přesvědčena, že poznatky a dovednosti získané během zpracování této diplomové práce mi budou přínosem i pro vlastní pedagogickou praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje:

ALTMANOVÁ, Jitka, Jaroslav FALTÝN, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: rektorát UJEP Brno, 1981.

DOLEŽALOVÁ, Alena a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a pisankám [pro 1. ročník základní školy]*. Brno: Nová škola, 2009 Duhová řada. ISBN 978-80-7289-112-2.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina a kol. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť – vývoj a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.

HAVEL, Jiří, Veronika NAJVAROVÁ a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Praha: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HELUS, Zdeněk. *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

ISRAEL, Susan E. a Gerald G. DUFFY. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, 2009.

JANOTOVÁ, Zuzana, Hana KOŠŤÁLOVÁ a kol. *Publikace s uvolněnými úlohami z řešení PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

JEDLIČKA, Josef. *Úvod do problematiky vyučování na 1. stupni základní devítileté školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1973.

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-055-0.

KEENE, Elin Oliver a Susan ZIMMERNMANN. *Mosaic of Thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Michigan: Michigan University, 1997. ISBN 0435072374.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak se (učí) číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 8021104864.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KURINCOVÁ, Viera a Peter SEIDLER. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1993. ISBN 8085183536.

LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Pedagogická diagnostika: teoretické principy a metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

PAPÍK, Richard. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 70-40-019-6.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovi, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071780383.

Čítanky:

BRUKNER, Josef a Miroslava ČÍŽKOVÁ. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2004. ISBN 80-7235-254-7.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Zdeněk VYKOPAL. *Čítanka pro třetí ročník*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

JANÁČKOVÁ, Zita a HORÁKOVÁ, Zdenka. *Čítanka pro 3. ročník*. Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-293-8.

JANÁČKOVÁ, Zita, Tereza JANÁČKOVÁ a Thea VIEWEGHOVÁ. *Čítanka pro 3. ročník ZŠ, Čtení s porozuměním*. Brno: Nová škola – DUHA, 2018. ISBN 978-80-87591-15-4.

Internetové zdroje:

ABC SFUMATO S.R.O. *Sfumato (Splývavé čtení)* [online]. [cit. 2024-03-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online, Příručka. Praha, 2010. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>. [cit. 2023-12-17].

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-13>

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2023-12-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>

Dreamstime [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-tyin-church-prague-vector-hand-drawing-illustration-old-town-czech-republic-image92387301>

Dreamstime [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-photography-blue-bird-image28434352>

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníku základní školy* [online]. 2017 [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf

KREJČÍ, Veronika. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPĚŇ ZŠ A MŠ: Čtenářské strategie* [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2024-04-08]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10434_1_1/

NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. *Metodické rady – Český jazyk: Plynulé čtení – metodika výuky čtení* [online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/plynule-cteni-81/>

NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. *Metodické rady – Český jazyk: Správné čtení – metodika výuky čtení* [online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/spravne-cteni-80/>

NOVÁ ŠKOLA – DUHA S.R.O. *Metodické rady – Český jazyk: Výrazné čtení – metodika výuky čtení* [online]. 2016 [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://novaskoladuha.cz/c/vyrazne-cteni-82/>

Omalovánky pro děti: k vytištění na tiskárně pro nejmenší k vybarvení [online]. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/obrazky/omalovanky-k-vytisknuti-zdarma.php>

PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE MORAVSKOSLEZSKÉHO KRAJE. *Pedagogicko-psychologická poradna, Nový Jičín, příspěvková organizace: Specifické (vývojové) poruchy učení* [online]. 2024. [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://www.pppnj.cz/pro-rodice-a-klienty/specificke-vyvojove-poruchy-uceni/>

Diplomové práce:

CAHOVÁ, Iva. *Analýza čtenářské úrovně žáků 3. ročníku ZŠ se zaměřením na různé metody čtení* [online]. České Budějovice, 2019 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://theses.cz/id/0519oh/Analza_tensk_rovn_k_3._ronk_Z_se_zamenm_na_rzn_meto_dy_ten.pdf. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

IBLOVÁ, Eva. *Využití čtenářských strategií k rozvoji čtení s porozuměním na 1. stupni ZŠ* [online]. České Budějovice, 2019 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8uvkb5/30508133>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Šimková Ivana, Ph.D.

TEJČKOVÁ, Kristýna. *Průzkum úrovně čtenářských dovedností ve 2. a 3. ročníku ZŠ* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/g508ux/21335226>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Diagnostický text

Příloha 2: Záznamový arch čtenářských nedostatků

Příloha 3: Záznamový arch čtenářských nedostatků dětí s SPU

Příloha 4: Pracovní list – Jak byl Vítek v Praze

Příloha 5: Pracovní list – Jak Mach a Šebestová jeli na prázdniny

Příloha 6: Pracovní list – Uspávanka s bývalými anděly a modrým ptáčkem

Příloha 7: Pracovní list – O vlkovi a oslu

Příloha 8: Pracovní list – Založení Prahy

Diagnostický text

Jaká jsme parta

I když máme v naší třídě skoro všichni dobrý	9
prospěch, nejvíce z nás ví Novák. V učení je	18
přímo štika. On ale jenom skromně říká, že to nic	28
není. Občas někdo namítne, že se to Novákovi	36
krásně mluví, když má všechno to, co lajdákům	44
chybí. On se smíchem odpovídá, že lenost není	52
žádná těžká vada a dá se snadno odstranit. Na	61
lenost ovšem lék od žádného pana doktora	68
neexistuje. Především ji nikdy nevyлéčí ten, kdo	75
pro své pohodlí hledá vždy důvod a	82
ospravedlnění. My jsme už před časem zahodili	89
ke všem výmluvám klíč a jak nám to prospělo!	98
Nikomu z nás tenkrát nevadilo, že se nám	106
spolužáci Pivoňka a Hrušková posmívají.	112
Dodnes o nás říkají, že jsme ta nafoukaná parta.	120

Záznamový arch čtenářských nedostatků

Ž Á K	SPRÁVNOST					PLYNULOST						VÝRAZNOST					POROZUMĚNÍ			TE MP O	
	č.	záměna písmen	zám. slabik, slov	přídáv ání	vynecháv ání	komole ní	sekané slab.	vázané slab.	dvojit ěnění	nakoso vání	opakov ání celého slova	nefunk ční pauzy	into nac e	slovní přízvu k	větný přízvu k	fráz ová ní	D H V	dobře	část ečn é		žádné
1				+					+		+	+						+			45
2									+						++	+			+		55
3				+															+		78
4	a-e																		+		75
5			+																+		40
6				+							+	+							+		55
7		+																	+		83
8										+				++					+		84
9				+		+			+	+	+			+					+		45
10	n-m				+						+								+		83
11	a-e																		+		59
12			+						++	+			+						+		69
13									+										+		60
14			+								+								+		55
15						++			+			+	+						+		76
16				+		+													+		60
17	í-i, d-d'										+								+		44
18	ě-i		+							+									+		70
19	a-e, á-e					+		++++											+		46
20													+		+				+		59
21	ů-u					+			+			+							+		63
22	e-i			+	+								+			+			+		70
23					+									+					+		83
24						+			+		+++	+							+		20
25					+														+		72
26									+											+	45
27													++			+			+		37
28						+			+		+								+		45
29			+						+				+						+		52
30	n-m				+						+								+		40
31			+	+					+		++	+							+		42
32					+	++					+	++							+		49
33										++									+		69
34							+				+	+							+		80
35											+								+		69
36					+										+				+		66
37	ě-i, o-y		+			+													+		43
38	m-v, í-i			+			+				++	+			+	+			+		51
39																			+		46
40	ý-é	+	+																+		38
41			+						++				+						+		69

Záznamový arch čtenářských nedostatků dětí s SPU

Ž Á K	SPRÁVNOST					PLYNULOST					VÝRAZNOST					POROZUMĚNÍ			TE MP O		
	č.	záměna písmen	zám. slabik, slov	při dá vá ní	vynechá vání	komole ní	sekané slab.	vázané slab.	čvoji čtení	nakuso vání	opakov ání celého slova	nefunk ční pauzy	into mac c	slovní přívku k	větný přívku k	fráz ová ní	D H V	dobré		část ečn é	žádné
	1				+	+	++								+		+				26
	2						+		+	++								+			45
	3	a-e							+		+							+			25
	4	o-a, í-i		+									++			+		+			31
	5				+		+										+				39
	6		+						+		+							+			28



Jak byl Vítek v Praze

Doplň:

Příběh se odehrává (kde) Praha

a vystupují v něm (kdo) Teta, Vítek

Vezmi si barevnou pastelku a vybarvi, zda se jedná o pravdivé nebo nepravdivé tvrzení.

Vítek jel do Prahy se strýcem.	ANO	NE
Vítkova maminka pracuje na nádraží.	ANO	NE
Na orloji kokrhá živý kohout.	ANO	NE
Vítkův tatínek je námořníkem.	ANO	NE
Orloj je umístěn na Staroměstské radnici.	ANO	NE
Vítek má dva sourozence.	ANO	NE

Zakroužkuj, jak mohl vypadat Vítek.



Co myslíš, že by se stalo, kdyby se Vítek na přelidněném Staroměstském náměstí nedržel za ruku? Napiš větu.

Mohl by se srazit

Doplň:

Nejvíce se mi v příběhu líbí všichni

protože je krásný

Pro koho si myslíš, že je text určen? Napiš větu.

Pro děti

Odpověz na otázky.

Navštívil/a jsi také někdy Prahu? S kým? Napiš větu.

Ne, nebyla jsem v Praze.

Máš nějakého sourozence jako Vítek? Jak se jmenuje? Napiš jeho vlastní jméno.

Mám brácha jménem Lukáš.



Jak Mach a Šebestová jeli na prázdniny



Do prázdných rámečků napiš čísla 1–4, podle toho, jak šel text za sebou.

Ale Mach si zaťuká na čelo a řekne, člověče Šebestová, seš praštěná nebo co, když zejtra odjíždím k moři s cestovní kanceláří Vaňousek-Tour, tak asi sotva můžu jet s tebou k dědovi, naši by se mnou vyběhli, kdybych přišel s takovým nápadem.

4

Letní prázdniny, to je prostě senzace. Kdo vymyslel letní prázdniny, ten by měl mít už dávno velký pomník uprostřed parku, kam by všechny děti nosily květiny, protože letní prázdniny jsou nejlepší věc na světě.

1

V Bibione je to jak na Václavském náměstí. Jonatán se v tý tlačenci ztratí a já ho budu hledat po celý Itálii, to tak. Načež mach zmlkne a smutně se dívá na Jonatána.

2

A Šebestová mlčí, tváří se vážně, je vidět, že o tom přemýšlí, je jí jasné, že to vůbec spravedlivé není, aby měla všechno a Mach nic, ale najednou se ťukne do čela a řekne, hele, Machu, já bych měla takovej nápad, jestli chceš můžeš mít nejen Jonatána, ale i sluchátko.

3

Kdybych měl/a kouzelné sluchátko, přál/a bych si peníze.

Víš co znamená „mít kliku“ ?

mít štěstí

Představ si, že jsi teď pan učitel nebo paní učitelka. Vezmi si červenou pastelku, podtrhni ve větách slova, která tam nepatří a správně je oprav.

Člověče Šebestová, ty máš ale kliku, mně ho půjčit nechtěla, my jedeme zejtra na hory do Bibione.

k moři
Zato Šebestová se dívá na Punťu vesele, představuje si, jak s ním bude dva měsíce vyvádět. Jonatána

Jak se asi cítil Mach, když na prázdniny nemohl mít ani sluchátko ani Jonatána? Napiš větu.

Mach se cítil smutně.

Určitě víš, že text není celý. Jak myslíš, že příběh bude pokračovat?

Šebestová vzala sluchátko a mluvala.

Jonatána i sluchátko.

Doporučil/a bys příběh kamarádovi? Ano

Proč? Protože je dlouhý.

Odpověz na otázky:

Máš rád/a prázdniny? jistě se ano

Byl/a jsi o prázdninách také na dovolené nebo u babičky a dědy?

Ano byl jsem u babičky a dědy.

FLI?

Uspávanka s bývalými anděly a modrým ptáčkem

Viš, co znamená slíva?

šviškaSlovo šviška je nadřazené slovu slíva.

Proč autor použil spojení „kouří město“? Co tím chtěl říct?

autor chce říct že jde o místo dým

Zakroužkuj správnou odpověď:

Podle názvu a textu básně mohu usoudit, že je určená ke čtení
ráno / odpoledne / večer.

Napiš dvě vlastnosti

zlého člověka:

lakomí
pyšná

hodného člověka:

šlechet
MilosrdnostNerozuměl jsem slovu slíva,ale už vím, že to znamená šviška.

Vzpomeň si, jak barevný byl ptáček, který podle básničky přilétne ve snu k hodným dětem. Zahraj si na malíře a správně ho vybarvi.



Proč autor text napsal? Za jakým účelem?

aby uspal děti

Vybarvi smajlíka, který nejlépe vystihuje, jak se ti báseň líbila.



Odpověz na otázku:

Čteš si před spaním nějakou knížku? Napiš její název.

Nečtu žádnou

Znáš nějakou jinou báseň? Pokud ano, jak se jmenuje?

Žádám bílé mravce

O vlkovi a oslu

Zapřemýšlej a napiš, co je to bajka.

vystupují zvířata, chovají se jako lidé,

Kdo v bajce obvykle vystupuje?

zvířata

Vezmi si barevnou pastelku a vybarvi, zda se jedná o pravdivé nebo nepravdivé tvrzení.

Můžeme říct, že vlk byl lstivý.	ANO	NE
Osel táhl vlka do lesa.	ANO	NE
Vlk si na osla brousil zuby.	ANO	NE
Vlk nad oslem vyzrál.	ANO	NE

Doplň:

Líbila se mi postava osla, protože

Byl chytrý

Vysvětlí slovní spojení „dali mu řádně na pamětnou“.

Líbili ho

Doplň:

Podle oslova jednání mohou usoudit, že je velmi chytré zvíře.

Co by se stalo, kdyby osel nad vlkem nevyzrál? Napiš větu.

Osla by seřal na míšči.

Doplň:

Zajímalo by mě, proč se vlk nechce napalít.

Kdybych v přírodě potkal/a vlka, tak schoval bych se do křoví.



Založení Prahy

Doplň:

Nejdůležitější informace jsou Soubor hradů Praha.Praha je hlavní město České republiky.Prahou protéká řeka Vltava.

Dokážeš napsat synonymum ke slovu věštba?

předpověďNerozuměl/a jsem slovu vdovec,ale už vím, že to znamená muž, kterému zemřela žena.

Doplň:

Zajímalo by mě, proč něhoho napadlo založit Prahu.

Vezmi si barevné pastelky a spoj části textu se správnými čísly, podle toho, jak šel text za sebou.

Tak vyrostl na levém břehu Vltavy hrad Praha.	3
Ještě chvíli mířila bílá ruka kněžny do daleka, potom od ní věštecký duch odstoupil a třpyt v očích pohasl.	1
Jednou, když kníže Přemysl navštívil s kněžnou Libuší hrad Libušín, vystoupili spolu a s družinou na nejvyšší místo hradu.	2

Zapřemýšlej a napiš, co je to pověst.

Příběh o minulosti.

Četl jsi někdy podobnou pověst? Jakou? Napiš větu.

Někde jsem pověst.

Doplň:

Příběh bych ohodnotil/a známkou 1-