

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním
postižením**

Development of the reading literacy of children with mild mental
disabilities

Bc. Alena Kobesová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Panenské Břežany 14. 7. 2016

.....
Bc. Alena Kobesová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PaedDr. Jaroslavě Zemkové Ph.D. za její podnětné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji své rodině za trpělivost, podporu a veškerou pomoc při psaní diplomové práce i v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje tématu rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Je rozdělena do pěti kapitol. Ve čtyřech kapitolách jsou vymezeny pojmy jako gramotnost, čtenářská gramotnost, žák s lehkým mentálním postižením a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Empirická část práce se nachází v páté kapitole. Cílem práce je zjištění úrovně čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole praktické. Na základě tohoto zjištění jsou vytvořeny pracovní listy podporující rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Z těchto pracovních listů je sestavena příručka čtenářské gramotnosti pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pro zjištění potřebných dat jsou využity především metody kvalitativního výzkumu. Jako výzkumný nástroj byl též využit nestandardizovaný test čtenářské gramotnosti, který zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků s lehkým mentálním postižením.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák, gramotnost, čtenářská gramotnost, test čtenářské gramotnosti, lehké mentální postižení, základní škola praktická

ABSTRACT

The theme of this diploma thesis is the development of literacy of pupils with mild intellectual disability. This thesis is divided into 5 parts. The key words such as literacy, reading literacy, pupil with a mild intellectual disability and schooling of pupils with mild intellectual disability, are described in the first four parts. Chapter number five is the empirical part of the thesis. The aim of this thesis is to find out the level of the reading literacy of pupils with mild intellectual disability at the school for mentally retarded children. A handbook supporting the development of the reading literacy for pupils with mild intellectual disability has been written based on this result. Methods of quantitative research have been used to obtain the final results. One of the research instruments was also a nonofficial test of reading literacy that has for its purpose to determine the level of the reading literacy of mildly mentally disabled pupils.

KEYWORDS

pupil, literacy, reading literacy, reading literacy test, mild intellectual disability, school for mild mentally retarded pupils

Obsah

ÚVOD	8
1 GRAMOTNOST	10
1.1 Vymezení pojmu gramotnost	10
1.2 Negramotnost	12
1.3 Funkční gramotnost	13
1.3.1 Oblasti funkční gramotnosti.....	15
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	16
2.1 Pojem čtenářská gramotnost	16
2.2 Roviny čtenářské gramotnosti.....	17
2.3 Aspekty čtenářské gramotnosti	18
2.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti.....	19
2.3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	20
2.3.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti.....	23
2.4 Čtenářská gramotnost z výzkumného hlediska.....	26
2.4.1 Výzkum PIRLS	27
2.4.2 Výzkum PISA	29
2.5 Čtenářská gramotnost a kurikulum	30
2.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	30
2.5.2 Další dokumenty	32
3 ŽÁK S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	34
3.1 Mentální postižení.....	34
3.1.1 Etiologie.....	35
3.1.2 Stupně mentálního postižení	37
3.1.3 Lehká mentální retardace	38
3.2 Žák s mentálním postižením – specifické zvláštnosti.....	39
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	46

4.1	Současný stav vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	46
4.1.1	Základní škola praktická.....	47
4.2	Inkluzivní vzdělávání.....	49
4.3	Úpravy RVP ZV od 1. 9. 2016	50
4.4	Organizační dopady novely zákona	51
4.4.1	Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	51
5	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	53
5.1	Cíle a metodologie výzkumu	53
5.1.1	Cíle.....	53
5.1.2	Výzkumné metody	54
5.2	Charakteristika výzkumného souboru a školského zařízení	55
5.3	Test čtenářské gramotnosti	58
5.3.1	Výsledky testu čtenářské gramotnosti	59
5.4	Rozhovory.....	65
5.5	Kazuistika	68
5.5.1	Žák M. A.....	68
5.5.2	Žák P. U.	70
5.5.3	Žákyně V. T.	71
5.5.4	Žák P. S.....	72
5.6	Práce s příručkou.....	74
5.7	Vyhodnocení a doporučení práce s příručkou.....	76
	ZÁVĚR	78
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	79
	SEZNAM PŘÍLOH	88

Úvod

„Svět je nádherná kniha, ale nemá cenu pro toho, kdo neumí číst.“ (Carlo Goldoni)

„Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli.“ (Locke)

Čtenářská gramotnost představuje v dnešní době velmi významné a aktuální téma. Čtení a čtenářská gramotnost jsou velmi důležité při rozvíjení klíčových kompetencí (zejména kompetence k učení), jsou též nástrojem k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství napomáhá jak osobnostnímu, tak morálnímu zdokonalování žáků. Jedním z hlavních cílů vzdělávání žáků by mělo být rozvíjení čtenářské gramotnosti. Pedagogové by měli čtenářské návyky a dovednosti budovat, upevňovat, podporovat a rozvíjet i některé složitější čtenářské dovednosti (VÚP, 2011, s. 5). Dle mezinárodních výzkumů (PISA, PIRLS) je Česká republika zemí, ve které je potřeba zvyšovat čtenářskou gramotnost. Tyto výzkumy čtenářské gramotnosti se však zaměřují na žáky hlavního vzdělávacího proudu. Zájem při zvyšování čtenářské gramotnosti by se dle našeho názoru měl též věnovat skupinám, které jsou z nejrůznějších důvodů ohroženy nízkou úrovní této gramotnosti. Mezi ně bychom mohli zařadit i žáky s lehkým mentálním postižením. S nízkou čtenářskou gramotností se pojí potíže při hledání práce, potíže s chápáním nejrůznějších instrukcí. Tito lidé se neorientují v běžném, praktickém životě, mají potíže s orientací v jízdách, nedokáží porovnávat dvě informace v textu, neumí postupovat dle návodů apod. Nízká čtenářská gramotnost se projevuje i v úrovni vzdělání, promítá se do zaměstnanosti, finanční i bytové situace. Lidé s nízkou čtenářskou gramotností, respektive funkční gramotností mohou být sociálně vyloučeni ze společnosti (Šormová, 2015).

Diplomová práce se zaměřuje na oblast, která se týká rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Tito žáci se v současné době nejčastěji vzdělávají v základní škole praktické. Hlavním cílem je kromě zjištění čtenářské gramotnosti žáků základní školy praktické i sestavení příručky rozvíjející čtenářskou gramotnost. Diplomová práce se má tedy též stát pomocníkem a příručkou pro další pedagogy, kteří se budou touto oblastí zabývat a budou se snažit u těchto žáků pravidelně rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Tato práce je dělena na pět kapitol. V první a druhé kapitole jde o objasnění základní terminologie, která je spojená s názvem práce. Je zde konkrétně popsána gramotnost, poté čtenářská gramotnost. Třetí kapitola vymezuje pojem žák s lehkým mentálním postižením a poukazuje na specifika žáků s lehkým mentálním postižením. Čtvrtá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Obsahem této kapitoly je vymezení forem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, kapitola popisuje vzdělávání z legislativního hlediska a charakterizuje základní školu praktickou. Pátá kapitola se již věnuje vlastnímu šetření. Konkrétně se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Ve vybraných třídách na základní škole praktické bude provedeno šetření, které bude vycházet z výzkumu prePIRLS. Pokusíme se zjistit, na jaké úrovni je čtenářská gramotnost těchto žáků. Pomocí tohoto testování bychom rádi zjistili, ve kterých oblastech čtenářské gramotnosti žáci nejčastěji chybují, kde mají největší problémy aj. Na základě tohoto testování bude dále vytvořen soubor pracovních metodických listů, dle kterých budou vedeny lekce v těchto třídách. Cílem je tedy i vytvoření souboru metodických listů, které se mohou stát pomůckou pro všechny další pedagogy při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením.

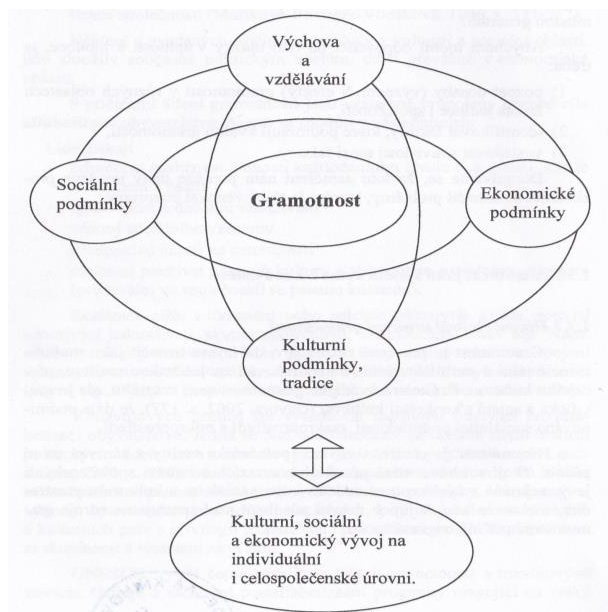
1 Gramotnost

1.1 Vymezení pojmu gramotnost

Gramotnost je často spojována se čtením a psaním. Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl číst, psát a počítat na základní úrovni. V současné společnosti znalostí (informační společnosti) tento pojem získal jiný význam a pod gramotností určité oblasti se skrývá nejenom znalost pojmů dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě (VÚP, 2011).

Většina odborníků se tedy shoduje, že gramotnost souvisí se čtením a psaním. V jednotném vymezení pojmu gramotnosti však naprostá shoda nepanuje. V průběhu historie se chápání gramotnosti mění a je závislé na mnoha faktorech. Roli hraje vývoj písma přes vztah společnosti po ekonomické a společenské faktory. Důležitá je také odlišná historie, kulturní a náboženské tradice na daném území. To, jak vnímáme gramotnost, v sobě odráží vývoj a vyspělost národa a taktéž konkrétní nároky společnosti na gramotnost obyvatel. Tyto dovednosti člověka provází celý život, nejsou jednotné, proměňují se v závislosti na konkrétním jedinci. Pojem gramotnost dnes ovlivňuje život člověka a celé společnosti a je velmi komplexním jevem a kulturním fenoménem (Rabušicová, 2002).

Podle Doležalové (2005) je gramotnost velmi složitý jev. Gramotnost je ovlivňována společností, kulturou, sociálními a ekonomickými podmínkami, výchovou a vzděláním. Člověk musí ovládat základní gramotnostní dovednosti, aby se mohl zapojit do společnosti. Musí zvládat zpracovávat informace čtením, psaním, matematickými dovednostmi.



Obrázek 1 Vzájemné působení gramotnosti a jejích hlavních činitelů (Doležalová, 2005, s. 18).

V UNESCO byla roku 1958 přijata původní definice gramotnosti: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO, 1958, cit podle Rabušicová, 2002, s. 16). Postupně se však začalo ukazovat, že pro přesné měření gramotnosti tato definice není vhodná a byla přijata myšlenka, že „*gramotnost je jev úzce vztažený ke konkrétnímu sociálnímu kontextu*“ (Rabušicová, 2002, s. 17).

České slovníky charakterizují gramotnost jako dovednost číst a psát, případně počítat. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85) vymezuje gramotnost jako: „*dovednost jedince číst, psát a počítat získanou obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemí Afriky a Asie je gramotnost nízká (až 40 % či více lidí negramotných, tj. analfabetů). Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost. V současné pedagogické terminologii se výraz „gramotnost“ používá s významem schopnost aplikace některých specifických znalostí a dovedností, jako např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, počítačová gramotnost aj.*“ V sociologickém slovníku (Linhart, Petrušek, Vodáková, Maříková, 1996) lze nalézt doplnění, že se jedná o schopnosti v našem mateřském jazyce.

Doležalová (2005, s. 14) ve své publikaci výstižně shrnuje nové poznatky a uvádí, že *„gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti“*.

V současnosti známe například gramotnost funkční, počítačovou, technickou, literární, sociální, ekonomickou, zdravotní a další. Toto spojení se objevuje všude tam, kde potřebujeme porozumět obsahu daných oblastí, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat. Gramotnosti tak pronikly i do vzdělávání (VÚP, 2010, s. 4).

Z obecně didaktického hlediska je gramotnost spjata s výchovou a vzděláváním. Utváří se ve vzdělávacím procesu a je jeho výsledkem i prostředkem. Díky gramotnosti vyjadřujeme a vzájemně si vyměňujeme myšlenky, informace a vědomosti (Doležalová, 2005, s. 14).

1.2 Negramotnost

V souvislosti s pojmem gramotnost je třeba vymezit i opačný pól, tedy negramotnost. Již v roce 1958 přijala organizace UNESCO definici negramotnosti: *„Za negramotnou je považována osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí číst, ale nikoli psát, a dále ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty“* (Rabušicová, 1990, s. 260). V současné společnosti můžeme mluvit o dvou typech negramotnosti.

Prvním typem je analfabetismus. Analfabet je *„člověk neovládající čtení a psaní, protože neabsolvoval alespoň elementární stupeň školního vzdělávání. Nejvíce analfabetů v dospělé populaci mají některé země Asie, Afriky a Jižní Ameriky. Ke snížení počtu analfabetů přispívají programy alfabetizace“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 17). Tato neschopnost rozpoznávat písmena, slova a věty a převádět je do zvukové podoby může mít dvě různé příčiny (Šebesta, 2005, s. 84). První příčinou je, že především vinou nepříznivých sociálních, politických, rodinných nebo jiných vnějších okolností si tito jedinci neosvojili dovednosti číst a psát, mají však k tomu mentální předpoklady. Pouze tento typ bývá v odborné literatuře označen jako analfabetismus neboli negramotnost. U nás tento typ

není typický, bývá příznačný především pro země třetího světa. „*Jeho odstranění závisí převážně na společenských opatřeních: na zajištění povinného vzdělávání pro děti, organizování kurzů pro dospělé apod.*“ (Šebesta, 2005, s. 84). V rámci prvního typu probíhá alfabetizace: „*výuka negramotných osob za účelem osvojení elementárních dovedností čtení, psaní, počítání. Z pedagogického hlediska je alfabetizace důležitá zvl. pro rozvojové země s vysokými podíly negramotného obyvatelstva. OSN vyhlásila r. 1990 Mezinárodním rokem gramotnosti a UNESCO realizuje četné alfabetizační programy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16). Druhou příčinou jsou nedostatečné dispozice jedince, aby tyto dovednosti získal. V těchto případech nemluvíme o analfabetismu nebo negramotnosti, nýbrž o potížích v osvojování jazyka, nejčastěji o dyslexii nebo dysgrafii (Šebesta, 2005, s. 84).

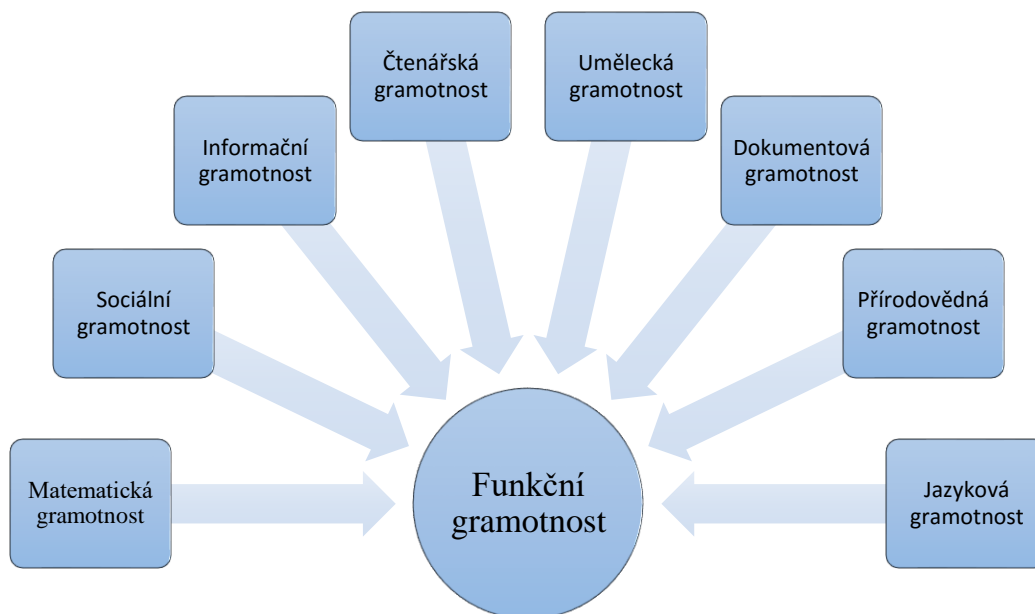
Druhým typem je funkční negramotnost (funkční analfabetismus). Tento pojem začal být používán od 70. let 20. století v souvislosti s novým poznáním tohoto jevu a se zvýšenými požadavky na gramotnost. Tato situace je zjištěna ve vyspělých zemích a jde o to, „*kdy se jedinec, ačkoliv prošel základním vzděláním, neumí orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat*“ (Doležalová, 2005, s. 14).

1.3 Funkční gramotnost

Poprvé byla funkční gramotnost oficiálně definována na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“ (UNESCO, 1978, s. 12, cit podle Rabušicová, 2002, s. 18).

Funkční gramotnost „*na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod. Výzkumná zjištění dokládají, že ve vyspělých zemích je asi 10 % dospělých funkčně negramotných, a to i přesto, že absolvovali povinnou školní docházku*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 80).

Jako základní oblasti funkční gramotnosti můžeme vymezit gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační, jazykovou, dokumentovou, uměleckou a sociální. Gramotnost není vrozená, ale člověk ji získává postupným učením se, které probíhá zejména ve škole. Nebudeme tedy dosahovat stejné úrovně gramotnosti ve všech uvedených oblastech. J. Doležalová (2011, s. 24) k tomu píše: „*posláním školy je vybudovat základ všech oblastí funkční gramotnosti*“.



Obrázek 2 Model funkční gramotnosti (Najvarová, 2007, s. 78)

Toto znázornění modelu funkční gramotnosti dle oborů odpovídá současnému pojetí funkční gramotnosti jako celku dovedností a znalostí. Tyto dovednosti a znalosti usnadňují/umožňují jedinci začlenění do společnosti a tím dosahování jeho osobních a společenských cílů. „*Výhodou tohoto modelu je také paralelnost gramotnostních oblastí s oblastmi školního vzdělávání, tak jak jsou definovány v RVP ZV. Tato paralelnost konkretizuje obsahovou náplň jednotlivých oblastí, přibližuje požadavky školního vzdělávání reálnému životu a ilustruje podstatu funkční gramotnosti*“ (Najvarová, 2007, s. 78).

VÚP (2010) hovoří pouze o pěti gramotnostech, zatímco jiné jsou vynechány a to z toho důvodu, že v této příručce autoři zdůraznili pouze gramotnosti, se kterými se žáci mohou setkat při mezinárodních výzkumech TIMMS, PISA a PIRLS. Funkční gramotnost je podle této příručky rozdělena na gramotnost matematickou, přírodovědnou, finanční a ICT. V následující podkapitole uvedeme stručnou charakteristiku gramotnosti matematické, přírodovědné, finanční a ICT.

1.3.1 Oblasti funkční gramotnosti

1) Matematická gramotnost

Matematickou gramotnost chápeme jako „*schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho (jedincovy) životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého člověka*“ (Palečková, Tomášek, Bastl, 2005, s. 13). Pokud jsou matematické znalosti a dovednosti používány k vymezení, formulování a řešení problémů z různých oblastí a kontextů a k interpretaci jejich řešení s užitím matematiky, úroveň matematické gramotnosti se projeví (VÚP, 2010, s. 22).

VÚP (2010, s. 22) vymezuje tři složky matematické gramotnosti: situace a kontexty, kompetence, které se uplatňují při řešení problémů a matematický obsah.

2) Přírodovědná gramotnost

Přírodovědná gramotnost je definována jako „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností*“ (Palečková, Tomášek, Bastl, 2005, s. 45).

3) Finanční gramotnost

„*Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace*“ (VÚP, 2010, s. 47).

4) ICT gramotnost

„*ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě*“ (VÚP, 2010, s. 57).

Vymezení čtenářské gramotnosti je obsahem další samostatné kapitoly.

2 Čtenářská gramotnost

V předchozích kapitolách jsme vymezili obecně gramotnost, funkční gramotnost a negramotnost. Nyní se budeme zabývat termínem čtenářská gramotnost. V posledních letech se tematika čtenářské gramotnosti stává významnou zvláště z důvodu výsledků českých žáků v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS, podle nichž se čtenářská gramotnost českých žáků snižuje.

2.1 Pojem čtenářská gramotnost

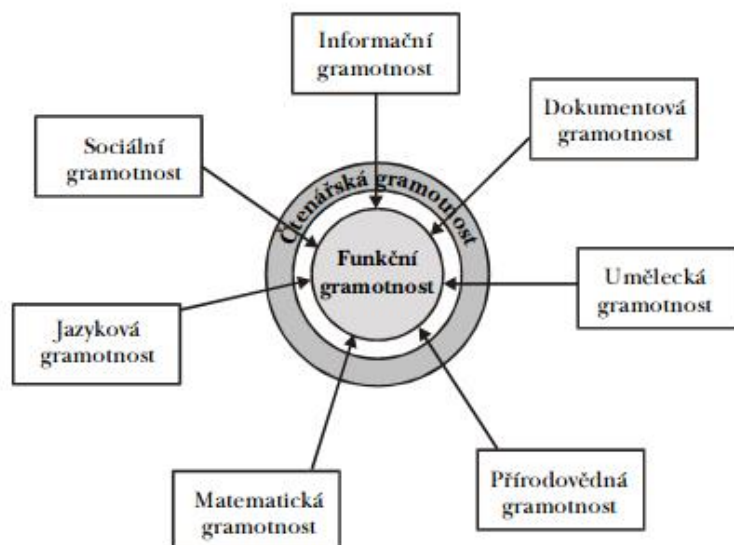
„Jednou z nejdůležitějších dovedností, které žáci získávají v prvních letech školní docházky, je čtenářská gramotnost. Tvoří základ dalšího vzdělávání, přináší potěšení ve volném čase a je nezbytným předpokladem plnohodnotného zařazení do života společnosti“ (Potužníková, 2011, s. 9).

Čtenářskou gramotnost můžeme definovat mnoha způsoby. Její pojetí se neustále vyvíjí a zpřesňuje. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42) je čtenářská gramotnost *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst, rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj.“*

V mezinárodních výzkumech (PISA 2000, PISA 2003, PIRLS) je čtenářská gramotnost charakterizována jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Straková, 2002, s. 10). Čtení tedy již není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter – čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracovávání informací (Najvarová, 2007, s. 78).

Podle příručky VÚP (2011, s. 8) však stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství a to hlavně ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost zahrnuje i různé netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu (např. vztah ke čtení). Tato příručka tedy vymezuje čtenářskou gramotnost komplexněji jako: *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi,*

postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (VÚP, 2011, s. 9).



Obrázek 3 Postavení čtenářské gramotnosti vzhledem k dalším oblastem funkční gramotnosti (Najvarová, 2007, s. 78)

Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti a má zcela výjimečné postavení mezi všemi ostatními oblastmi funkční gramotnosti. Podle obrázku 3 se čtenářská gramotnost prolíná všemi ostatními oblastmi, z toho plyne její důležitost. Bez čtení by bylo získávání znalostí z ostatních oblastí velmi obtížné, mnohdy i nemyslitelné. Právě pro svou významnost byla čtenářská gramotnost samostatně testována v řadách uznávaných mezinárodních výzkumů (např. SIALS, RLS, PISA, PIRLS) (Najvarová, 2007, s. 78).

2.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin. VÚP (2011, s. 8) uvádí:

- **Vztah ke čtení** – Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jsou předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.
- **Doslovné porozumění** – Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- **Vysuzování a hodnocení** – Vyvozování závěrů z přečteného a posuzování (kritické hodnocení) textů z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů je základem pro čtenářsky gramotného člověka.
- **Metakognice** – Jedná se o dovednost a návyk seberegulace, to znamená dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, dále sledování a vyhodnocování vlastního porozumění čtenému textu a záměrné volení strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření. To vše je součástí čtenářské gramotnosti.
- **Sdílení** – Součástí čtenářské gramotnosti je připravenost člověka sdílet své prožitky, dorozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Čtenářsky gramotný člověk své pochopení textu porovnává s jeho společenskými sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- **Aplikace** – Jedná se o využití čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu čtenářsky gramotný člověk zúročuje v dalším životě (VÚP 2011, s. 8).

2.3 Aspekty čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost můžeme rozdělit na několik oblastí – aspektů a to podle výzkumů PISA a PIRLS.

Výzkum PIRLS se zaměřil na zkoumání čtenářské gramotnosti ve třech aspektech, které se při čtení uplatňují¹ (Potužníková, 2011, s. 12) :

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

Jednotlivé aspekty byly ve výzkumu zkoumány odděleně, ale v „*reálných čtenářských situacích se uplatňují vždy ve vzájemných vztazích, v závislosti na kontextu*“ (Najvarová, 2007, s. 42).

¹ První dva aspekty se zkoumaly prostřednictvím písemného testu, třetí aspekt prostřednictvím dotazníku, který byl předložen žákům, rodičům, učitelům a ředitelům škol (Najvarová, 2007, s. 45).

Účely čtení

„Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. Konkrétnímu účelu zpravidla odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit“ (Potužníková, 2011, s. 13). Konkrétně se výzkum PIRLS soustředí na dva účely čtení:

- čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost),
- čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání).

Postupy porozumění

Tímto termínem se rozumí činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby pochopili jeho význam. Výzkum PIRLS sleduje čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

„Účely čtení a postupy porozumění tvoří ve výzkumu PIRLS základ písemného testu čtení s porozuměním“ (Potužníková, 2011, s. 13).

Čtenářské chování a postoje

Součástí čtenářské gramotnosti není pouze schopnost porozumění různým textům, ale i chování a postoje vedoucí děti ke čtení. Tyto postoje a chování přispívají k celoživotnímu čtenářství a napomáhají plnohodnotnému uplatnění jedinců ve vzdělané společnosti. Ve výzkumu PIRLS jsou postoje žáku a jejich čtenářské návyky zjišťovány prostřednictvím dotazníků (Potužníková, 2011, s. 14).

Výzkum PISA se při zkoumání gramotnosti zaměřuje na tři základní aspekty (srov. 2.4.2):

- situace,
- dovednosti,
- obsah.

2.3.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti

„Platí-li, že vzdělání je důsledek čtení, pak platí i to, že upadá-li čtenářská gramotnost, snižuje se zákonitě i celková úroveň vzdělání“ (VÚP, 2010, s. 6).

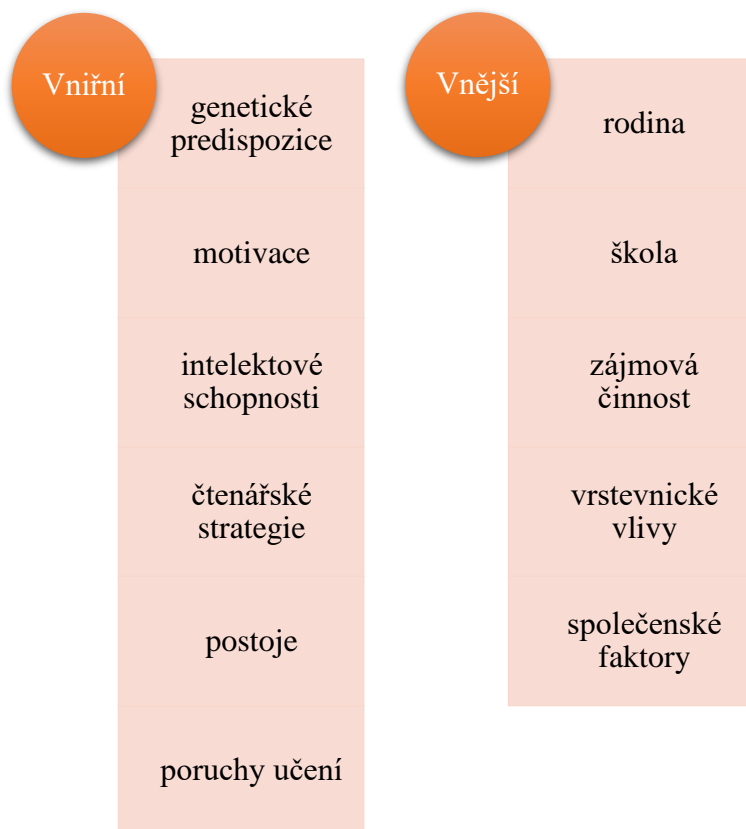
K nezbytným předpokladům rozvíjení klíčových kompetencí (zejména kompetence k učení) patří čtení a čtenářská gramotnost. Čtení a čtenářská gramotnost jsou dále využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů nezbytných k dosažení úspěchu v pracovním i osobním životě. *„Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování“* (VÚP, 2011, s. 5). Rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být jeden z hlavních cílů v celém vzdělávacím procesu. Je důležité, aby žáci budovali čtenářské dovednosti a návyky už v raných fázích vzdělání, aby na konci základní školy měli tyto čtenářské dovednosti zvládnuté a zvyky pevně vžité. Na dalších vzdělávacích stupních by se tyto dovednosti a návyky měli upevňovat, podporovat a rozvíjet některé složitější čtenářské dovednosti (VÚP, 2011, s. 5).

„V poslední době je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci procesu vzdělávání v našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek (včetně sledování autorových záměrů) je základem úspěšného života každého jednotlivého člověka a prosperity celé společnosti“ (VÚP, 2010, s. 6).

„Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář“ (Košťálová, 2010, s. 8).

2.3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Na rozvíjení čtenářské gramotnosti se podílí mnoho různých faktorů (Obrázek 4). Na člověka působí v průběhu řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Mohli bychom je rozdělit na vnitřní a vnější faktory (Najvarová, 2008, s. 46). Vnější působením můžeme některé z faktorů ovlivnit (motivace, čtenářské strategie, postoje, zájmové činnosti), jiné ovlivnit nelze, jako genetické predispozice, intelektové schopnosti. *„Vnitřní faktory vycházejí přímo z charakteristik daného jedince, tyto faktory vstupují do interakce s faktory vnějšího prostředí, které tvoří rodina, škola, zájmová činnost, vrstevnické vlivy a společenské faktory. Faktory jsou ve vzájemných vztazích, např. osvojené čtenářské strategie (a tedy i úspěšné čtení s porozuměním) podmiňují motivaci ke čtení, a tím i možnost dalšího rozvoje čtenářských strategií“* (Šormová, 2015, s. 32).



Obrázek 4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti (Šormová, 2015, s. 32)

Významné jsou především faktory vnější, které souvisí se školní praxí, a faktory rodinné, které mají přímý dopad na to, „s jakými dispozicemi žák do školy vstupuje a jak je rozvoj čtenářské gramotnosti podporován v průběhu školní docházky“ (Šormová, 2015, s. 32). Nyní se zaměříme na některé faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.

2.3.2.1 Rodina a sociální determinanty

Jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí, je rodina. Podle Bartošové (2009, s. 11) je „čtenářsky podnětné prostředí základním kamenem kladného vztahu ke čtení a literatuře.“ Rodina je zprostředkovatelem prvních zážitků s psanou řečí pomocí předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení si knih, společného čtení, návštěv knihoven, knihkupectví. Celkově rodina rozvíjí kladný cit ke kultuře psaného slova (ke knize). Rodina se stává pro dítě nejbližším „čtenářským vzorem“ a je proto důležité, aby pro dítě doma existovalo čtenářsky podnětné prostředí, aby se vysoce ceněnou hodnotou stala četba a pozitivní vztah k ní (Bartošová, 2009, s. 11). Z hlediska čtenářských aktivit dětí je důležité čtenářské zázemí v rodině, rodinné prostředí a sociálně-ekonomické zázemí rodiny. Čtenářství v rodině formuje postoje dětí ke čtenářství. V rámci čtenářství v rodině je

důležitá četba rodičů dětem, frekvence čtení rodičů, rozhovory s dětmi o tom, co čtou, pomoc s výběrem knihy. Z hlediska rodinného prostředí je důležité si uvědomit, že velkou roli zde hrají rodinné vztahy, zázemí pro komunikaci a spolupráci v rodině, rozvoj volnočasových aktivit dětí, spoluúčast rodičů (Havel, Krátká, 2005). V neposlední řadě se do čtenářské gramotnosti promítá i sociálně-ekonomické zázemí rodiny. Pokud má rodina vyšší příjem, vzdělání i kulturní standard, má dítě větší šanci k rozvoji čtenářské gramotnosti. „Čtení je tak jedním z mechanismů mezigeneračního přenášení nerovností a vzdělanostního a kulturního kapitálu rodičů“ (Najvarová, 2008, s. 47).

2.3.2.2 Škola

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje čtenářskou gramotnost, je předškolní a školní zařízení. To pro žáky může být též motivující v pozitivním smyslu. Dítě ve škole tráví většinu svého času, v období povinné školní docházky pět až osm hodin denně, proto je škola jedním z velmi důležitých faktorů a má na žáky zásadní vliv. Škola stále pro žáka zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit. Na čtenářskou gramotnost má vliv celkové prostředí školy, klima třídy, chování a postoje spolužáků a především právě učitel, který je jedním z nejpřímějších vlivů (Švrčková, 2011, s. 58).

Podle Švrčkové (2011, s. 59) lze za faktory školního prostředí považovat především:

- Školní prostředí a zdroje – z důležitých dílčích faktorů, které mají vliv na čtenářskou gramotnost je např. stabilní vzdělávací prostředí, celoškolské programy, které se mohou zaměřovat speciálně na rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti a mohou podporovat postoje ke čtení. Neméně důležitými faktory jsou též pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli, rozsah a kvalita školních zdrojů aj.
- Prostor a struktura školy – přístup učitele/ů k výuce, velikost třídy, počet žáků, dále rozsah materiálů ke čtení.
- Příprava učitelů (profesní kompetence učitele)
- Vyučovací metody
- Výukové materiály/zdroje textů
- Nejrůznější aktivity

2.3.2.3 Další faktory působící na rozvoj čtenářské gramotnosti

Výše zmíněné faktory nejsou úplným výčtem, je potřeba doplnit je o faktory další. Na rozvoj čtenářské gramotnosti též působí motivace ke čtení a zájem o čtení. Motivaci bychom mohli charakterizovat jako: „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 127). Vnitřní motivace je spojována se zájmem o čtení a je u žáků žádoucí. Motivaci vnější jedinec získává ze svého sociálního okolí – od rodičů, učitelů, spolužáků. „*Výzkum ukazuje, že žáci motivovaní ke čtení dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému*“ (Najvarová, 2008, s. 49).

2.3.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

V této kapitole uvedeme stručný přehled a charakteristiku některých metod a činností, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků. Některé další metody lze nalézt v literatuře Mezinárodní čtenářské asociace (IRA)². V České republice se těmito metodám a jejich praktickému využití věnuje čtvrtletník *Kritické listy*³ (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18).

- Čtení s otázkami
- Čtení s předvídáním
- Čtení s tabulkou předpovědí
- Debata s autorem
- Dílna čtení
- Literární dopisy
- Podvojný deník
- Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů
- I.N.S.E.R.T.
- Literární kroužky
- Skládankové čtení
- Skládankové učení

² Dostupné z www.reading.org, cit. 26. 04. 2016.

³ Dostupné z www.kritickemysleni.cz, cit. 26. 04. 2016.

- Vyhledávání klíčových slov
- Myšlenková mapa
- Pětílístek aj.

Čtenářská gramotnost úzce souvisí se čtením s porozuměním. Čtení s porozuměním bychom mohli charakterizovat jako: „*schopnost žáka dešifrovat text, nalézt v něm klíčové pojmy a postihnout vztahy mezi nimi*“ (Maňák, Švec, 2003, in Najvarová, 2008, s. 50).

Nyní si stručně popíšeme některé vybrané metody rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Čtení s předvídáním

Cílem této metody je vzbudit u žáků zájem o daný text a zvědavost aktivně číst. Zejména u žáků s poruchami učení je vhodné číst s předvídáním delší text, dlouhý text přečtou po částech lépe (Rutová, 2010, [online]). Žáci čtou text po částech a samostatně a po přečtení určitého zadaného úseku předvídají, jak bude text pokračovat. V této části se uplatňuje samotná čtenářská a životní zkušenost žáků a jejich znalosti. Také žáci vychází z odhadů podložených z náznaků v textu. Své předpovědi si řeknou ve dvojici, skupinách nebo celé třídě a prodiskutují. Po diskuzi žáci čtou další část textu a zvažují, zda se vyplnila jejich předpověď a nakolik. Následně pokračují ve čtení další části textu. U této metody je možnost použít tabulku pro přesnější záznam předvídání (čtení s tabulkou předpovědi) (Šlapal a kol., 2012, s. 16).

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu stalo?
Předvídání před textem			
První část textu			
Atd.			

Obrázek 5 Čtení s tabulkou předvídání (Šlapal a kol., 2012, s. 16)

Díky této metodě se žáci mohou naučit odlišit v textu podstatné informace od nepodstatných, hledat v textu části, ze kterých lze předvídat jeho pokračování, hledat v textu důkazy pro svá tvrzení a v neposlední řadě formulovat své myšlenky (Šlapal a kol., 2012, s. 16).

I.N.S.E.R.T.

Tato metoda je zařazena do řady metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)⁴. Zkratka I.N.S.E.R.T. znamená I – interactive, N – noting, S – systém for, E – effective, R – reading T – thinking. Tato metoda slouží k vyhodnocování informací v textu, který žáci čtou. Především učí žáky, aby u textu přemýšleli, byli u něj ostražití a uvažovali nad tím, zda mohou informacím v textu důvěřovat, či je nutné je dále ověřit a doplnit (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 42).

Žáci si při čtení nového textu výběrově značkují informace v něm obsažené čtyřmi značkami.

✓	„fajfkou“ žáci označí informaci, která potvrzuje, co už věděli
+	„plusem“ budou označeny informace, které jsou pro ně nové a zároveň důvěryhodné
-	„mínus“ označuje informaci, které žáci nedůvěřují, je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo i s dalšími informacemi v textu samotném
?	„otazníkem“ označí informace, které si potřebují ověřit, doplnit o nové, a nebo jim nerozumějí

Obrázek 6 Tabulka I.N.S.E.R.T.

V textu si žáci neoznačují všechny informace, ale vybírají je v předem zadaném počtu (např. 3 značky na odstavec). Touto metodou se žáci mohou naučit vybírat ze souvislého textu důležité informace (a to už v průběhu prvního čtení), uvědomovat si, čemu v textu nerozumí, zda je v textu nějaký rozpor, učí se kriticky uvažovat nad tím, zda jsou nové informace důvěryhodné, naučí se vybírat z textu určitý počet informací aj. (Šlapal a kol., 2012, s. 18).

Ve škole bývá metoda využívána pro rozvoj porozumění žáků odbornému textu. Učitelé metodu používají i pro rozvíjení dovednosti práce se slovníky, odbornou literaturou nebo internetem. Tuto výukovou metodu je vhodné zařadit, pokud je potřeba vytvořit přehled učiva nebo zápis probírané látky do sešitu (Neužilová, 2011).

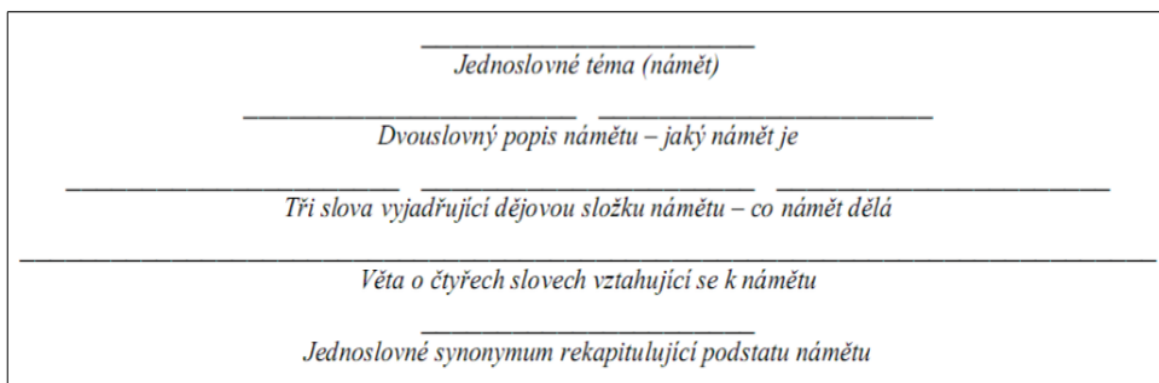
⁴ V českém jazyce program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program je jedním ze vzdělávacích programů, jenž přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky, strategie (Blažková, 2005).

Myšlenková mapa

„Tato metoda umožňuje strukturovat určité téma způsobem odpovídajícím fungování lidského mozku, kde se vědomosti nezapisují lineárně, ale do sítě s různou hierarchií uzlových bodů“ (Šlapal a kol., 2012, s. 23). Vycházíme z jednoho slova, které si žáci napíší do středu papíru, na tabuli a další myšlenky, které se týkají hlavního tématu, se zapisují v různých větvích. Tyto informace jsou větveny tak, aby byly patrné jejich vztahy, podřazenost, nadřazenost, závislost, provázanost a celková struktura. Aby žáci lépe pochopili tyto vztahy, je možné pro lepší názornost používat různé značky, šipky, obrazce, různou velikost písma a barvy. Při použití této metody se žáci učí třídit různé části tématu, porovnávat je, nalézat tyto složky. Prostřednictvím této metody žáci hledají a nalézají souvislosti, vymezují, co s tématem souvisí, mohou se naučit graficky znázornit složitou strukturu aj. (Šlapal a kol., 2012, s. 23). Tuto metodu můžeme zařadit před prací s textem jako skupinovou práci.

Pětilístek

Smyslem této metody je vytvoření a vyjádření vlastního názoru. Žáci se naučí shrnovat informace, vybírat vhodná slova pro vyjádření svých představ, znalostí, názorů, vymezují obecné a specifické vlastnosti a rysy určitého jevu aj. V pětilístku mají žáci dané otázky, které znají a tyto informace shrnují do jednoduchého organizéru.



Obrázek 7 Pětilístek (Šlapal a kol., 2012, s. 24)

2.4 Čtenářská gramotnost z výzkumného hlediska

Už od poloviny 20. století probíhají ve světě různé výzkumy, které se zabývají úrovní vědomostí a dovedností žáků z různých zemí a z různých vzdělávacích systémů. Tyto srovnávací výzkumy zjišťují, jak se liší vědomosti a dovednosti těchto žáků. Nejdéle tyto výzkumy organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for Evaluation of Educational Achievement – IEA).

Tato organizace sídlí v Nizozemsku a vznikla v 50. letech 20. století. Jejich aktivit se v současnosti účastní více než 60 zemí světa. Nejznámější výzkumy, které tato organizace zorganizovala, jsou z oblasti matematiky a přírodovědných předmětů, mateřského jazyka (čtenářská gramotnost, písemný projev), výpočetní techniky a občanské výchovy. Výzkumy této organizace zjišťují vědomosti žáků základních a středních škol ve zvolené oblasti pomocí žákovských testů. Pomocí dotazníků, které vyplňují i učitelé a ředitelé škol, dále zjišťují, které faktory tyto vědomosti ovlivňují (Straková, 2002, s. 5). Tato asociace koordinuje výzkum PIRLS, jehož realizátorem je v České republice Česká školní inspekce.

V 90. letech se začala mezinárodními výzkumy v oblasti měření výsledků vzdělávání zabývat Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která od počátku 90. let publikuje ve své ročence Education at a Glance řadu ukazatelů, které dokumentují vzdělávací systémy členských a přidružených zemí. Tyto ukazatele organizace přebírala nejčastěji z IEA. Na konci 20. století OECD zorganizovala vlastní výzkum, který se odlišoval od tradičních výzkumů IEA, a to výzkum PISA (Straková, 2002, s. 5).

Česká republika se do těchto mezinárodních výzkumů v oblasti měření výsledků a vzdělávání zapojila až v 90. letech 20. století. Do této doby v ČR nebyly k dispozici téměř žádné informace o vědomostech a dovednostech žáků ve srovnání s jejich vrstevníky z jiných zemí. Česká republika se stala členem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) v roce 1991 a následně se začala zapojovat do všech jejích probíhajících výzkumů. V roce 1995 vstoupila Česká republika i do OECD a začala se zapojovat i do aktivit této organizace v oblasti měření výsledků vzdělávání. Zapojila se i do přípravy podkladů pro již zmíněnou ročenku EaG a aktivně se podílí na přípravě výzkumu PISA (Straková, 2002, s. 6).

V dalších podkapitolách si představíme dva nejznámější výzkumy z oblasti čtenářské gramotnosti, a to výzkum PIRLS a PISA.

2.4.1 Výzkum PIRLS

„Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky“ (Česká školní inspekce, 2013, [online]).

Tento výzkum se zaměřuje na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa a na činitele, které čtenářskou gramotnost formují a ovlivňují. Výzkum PIRLS se soustředí především na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením v rodině a ve škole (Potužníková, 2011, s. 9). *„Cílovou populací výzkumu PIRLS jsou žáci čtvrtého ročníku školní docházky, neboť ten představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. V této době se už žáci obvykle naučili číst a začínají čtení používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání“* (Potužníková, 2011, s. 9).

Od roku 2011 se však IEA rozhodla umožnit účast ve výzkumu i žákům vyššího ročníku, protože v některých zemích si žáci ve čtvrtém ročníku dosud osvojují základy čtení. Rovněž byla vytvořena jednodušší varianta testu (PrePIRLS) čtenářské gramotnosti, která je předstupněm PIRLS a vychází ze stejné koncepce čtenářské gramotnosti jako PIRLS, avšak zejména se zaměřuje na hodnocení čtenářských dovedností žáků, kteří se stále ještě učí číst (Potužníková, 2011, s. 9).

Výzkum PIRLS byl zahájen v roce 2001 a je Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IAE) prováděn vždy po pěti letech a to z důvodu, aby bylo *„možné měřit vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích školních podmínek, ve kterých se děti učí číst“* (Potužníková, 2011, s. 9).

Poslední výzkum PIRLS proběhl v roce 2011, další výzkum proběhl v České republice na jaře roku 2016. V termínu od 29. března do 20. dubna 2016 se do výzkumu zapojilo celkem 157 škol. Výsledky žáků budou zveřejněny prostřednictvím národní zprávy v prosinci 2017. Následně budou probíhat sekundární analýzy zaměřené na konkrétní témata (Česká školní inspekce, 2013a, [online]).

Předchozího výzkumu z roku 2011 se zúčastnili žáci ze 45 zemí. Do výzkumu se v České republice zapojilo celkem 177 škol s celkovým počtem 4500 žáků ze čtvrtých ročníků základních škol, téměř 500 učitelů a ředitelů škol. Na základě tohoto šetření bylo zjištěno, že výsledky českých žáků jsou nadprůměrné ve čtenářské gramotnosti (545 bodů, na 1. místě byl Hongkong s 571 body). Ve srovnání s předchozím výzkumem z roku 2007 se čeští žáci zlepšili ve čtenářské gramotnosti o 9 bodů (MŠMT, 2013-2016, [online]).

2.4.2 Výzkum PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření, které se považuje za nejdůležitější a největší mezinárodní šetření v oblasti výsledků vzdělávání. Probíhá v rámci organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). „Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů“ (Česká školní inspekce, 2013b, [online]).

Tento výzkum probíhá od roku 2000 a opakuje se vždy po třech letech. V každém tomto cyklu jsou testovány tři oblasti gramotnosti: čtenářská, matematická a přírodovědná. Jedna z těchto oblastí však vždy zaujímá hlavní místo. Čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v roce 2000 a 2009 (Kramplová, 2011, s. 9).

Výzkum PISA se při zkoumání gramotnosti zaměřuje na tři základní aspekty:

- **Situace** – kdy každá úloha je zasazena do některé konkrétní situace, které představují různé oblasti reálného života.
- **Dovednosti** - určité dovednosti musí žáci uplatnit pro správné vyřešení úlohy.
- **Obsah** – tyto dovednosti jsou aplikovány na určitém typu textu (obsahu).

Nejdůležitější pro výzkum PISA je však zkoumání dovedností žáků. Výzkum se nesoustředí primárně na vědomosti, ale „na dovednosti, které představují typy činností, jež mají žáci s textem provádět“ (Kramplová, 2011, s. 9).

Úlohy ve výzkumu byly sestaveny tak, aby zjišťovaly pět základních dovedností: nalezení informace, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu. Dovednosti byly základem pro vytvoření škál, které slouží k interpretaci výsledků žáků.

ŠKÁLY	DOVEDNOSTI
Získávání informací	Nalezení informací
Zpracování informací	Celkové porozumění Interpretace
Zhodnocení textu	Posouzení obsahu textu Posouzení formy textu

Tabulka 1 Základní okruhy dovedností (Kramplová, 2011, s. 9).

V roce 2009 měli žáci největší problémy s úkoly na zhodnocení textu, nejlépe pak dopadli v úlohách zaměřených na zpracování informací. Podobně tomu bylo i v roce 2000. *„Skutečnost, že žáci dosahovali nejlepších výsledků na škále zpracování informací, se dala očekávat vzhledem k tomu, že ve výuce patří zpracování informací, jmenovitě stanovení hlavní myšlenky textu, k jednomu z nejčastějších úkolů, které jsou od žáka požadovány. Naopak jen poměrně zřídka se žáci setkávají s úkoly, které se zaměřují na posouzení textu, a to především posouzení jeho formy“* (Kramplová, 2011, s. 10).

2.5 Čtenářská gramotnost a kurikulum

„Jedním z hlavních cílů základního vzdělávání by měl být rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a kompetence k celoživotnímu učení. Na dostatečně rozvinuté schopnosti číst text a rozumět závisí nejen vzdělávací úspěch jedince, ale odvíjí se od něj ve velké míře také profesní kariéra, má přesah i do osobního života“ (Šormová, 2015, s. 62). Výsledky učení žáků jsou závislé na zvládnutí čtenářských dovedností. Podle VÚP (2010, s. 8) *„dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky představuje škola jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodnětným rodinným prostředím vyrovnají.“*

2.5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pojem čtenářská gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání použit, proto je jen na škole a jednotlivých vyučujících, jak čtenářské gramotnosti rozumí, jak je pro ně významná a které složky čtenářské gramotnosti chtějí u žáků rozvíjet (VÚP, 2010, s. 9). S tímto termínem RVP ZV pracuje okrajově a je zmíněn pouze dvakrát –

u doplňujících vzdělávacích oborů etická výchova: „[...] umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost – porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě“ (RVP ZV, 2007). Podruhé u filmové a audiovizuální výchovy: [...] při učení se takto detailní interpretace pracuje žák také s odbornými a kritickými texty, což podporuje jeho čtenářskou gramotnost“ (RVP ZV, 2007).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazykový výchova pojem čtenářská gramotnost neobsahuje vůbec. V RVP ZV lze nalézt pouze zmínky o synonymním pojmu – čtení s porozuměním, s tímto pojmem však dále nepracuje. „V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát ...“ (RVP ZV, 2007).

Čtenářská gramotnost je předpokladem k osvojení klíčových kompetencí, přesto na ní neklade RVP ZV takový důraz. Čtenářská gramotnost je významná pro úspěšný život jedince v dnešní společnosti, přesto není na žádné úrovni RVP ZV vymezena jako významný cíl. „Zvládnutí některých složek čtenářské gramotnosti je požadováno jen ve vzdělávacích oblastech, kde se čtení chápe jako tradiční (komunikační a slohová výchova, literatura). Ostatní vzdělávací oblasti se na rozvoj čtenářské gramotnosti nezaměřují, ačkoliv jejich role by mohla být velmi významná“ (Šormová, 2015, s. 63).

Příručka Gramotnosti ve vzdělání (VÚP, 2010, s. 9) uvádí, že by bylo vhodné čtenářskou gramotnost zapracovat i do společenskovedních a přírodovědných oborů. Dále autoři zdůrazňují, že do budoucna by mělo RVP ZV více sledovat pozitivní postoje ke čtení a návyky. Ty jsou důležitou složkou čtenářské gramotnosti a pomáhají zvládat žákům obtíže při čtení složitějších textů. Kurikulum se též málo věnuje rozvoji čtenářství. „Čtenářské cíle“ jsou tak v pozici, kdy spíše ukrajují z času na cíle, které stojí před učiteli jako závazné. Na druhou stranu vyučující očekávají, že jejich žáky někdo naučí číst tak, aby uměli využívat písemné zdroje informací v oboru, kterému se učí“ (VÚP, 2010, s. 9). Příručka dále uvádí, že důvodem, proč se ve škole věnuje čtenářské gramotnosti tak málo času, souvisí s faktem, že čtenářská gramotnost není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli. Dostatek času a pravidelnost jsou v tomto případě velmi důležité, protože čtení je myšlení, tedy náročná mentální činnost. Někteří učitelé, kteří se čtenářské gramotnosti věnují jen sporadicky, redukuje čtenářskou gramotnost na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci děje. Je důležité zaměřit se na všechny složky čtenářské gramotnosti a žádné neopomíjet, jinak nelze u žáků čtenářskou gramotnost úspěšně rozvinout (VÚP, 2010, s. 9).

2.5.2 Další dokumenty

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vytvořilo v roce 2012 plán Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělání⁵. Dokument si klade za cíl zvýšit úroveň základních gramotností žáků v České republice. Tato koncepce uvádí, že *„základní gramotnosti jsou nezbytnou podmínkou pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení dalších důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy“* (Strategie základních gramotností, 2012, s. 1).

Dokument pracuje s pojmem základní gramotnosti, který není v českém prostředí zcela běžný. Tento termín je zde definován jako schopnost číst, psát či počítat. Tyto dovednosti tvoří předpoklad pro rozvíjení klíčových kompetencí. Tento koncept pak má centrální místo v šetření PISA, z toho důvodu se užívá i v českém prostředí. Jako základní gramotnosti jsou v koncepci definovány čtenářská a matematická gramotnost v těch úrovních, které jsou potřeba pro získání dalších gramotností i klíčových kompetencí. Čtenářská gramotnost ovlivňuje výsledky ve všech ostatních gramotnostech. *„Z výsledků mezinárodních výzkumů současně vyplývá, že úroveň čtenářské gramotnosti je dlouhodobým problémem českého školství, zatímco v oblasti matematiky jsme sice ještě v minulé dekádě patřili k nejlepším zemím světa, avšak v současnosti naopak náleží naše tempo zhoršování k nejvyšším mezi vyspělými zeměmi. Výzkumy ukázaly, že čeští učitelé považují deficity žáků v čtenářské gramotnosti za jednu z příčin poklesu vzdělávacích výsledků i v ostatních oblastech“* (Strategie základních gramotností, 2012, s. 2).

V této strategii je čtenářská gramotnost vymezena jako *„schopnost jedince porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství“* (Strategie základních gramotností, 2012, s. 3). Koncepce pracuje též s rovinami čtenářské gramotnosti, které se prolínají, a žádnou z nich nelze opominout: doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace, vztah ke čtení.

Dokument shrnuje možné příčiny uvedené klesající úrovně žáků. Mezi tyto příčiny řadí:

- nesprávné pochopení významu základních gramotností pro dosahování klíčových kompetencí a dalších cílů vzdělávání,

⁵ Dostupné z <http://bit.ly/1z3d7S5>, cit. 5. 5. 2016

- malá pozornost věnovaná u nás čtenářské a matematické gramotnosti, nízkou náročnost cílů ve srovnání s jinými školskými systémy ostatních zemí a malý učební pokrok žáků, který je vyjádřen v kurikulárních dokumentech,
- formální realizace dosavadních reformních kroků bez odpovídající finanční a metodické podpory,
- nedostatečné monitorování procesů a výsledků vzdělávání v oblasti základních gramotností,
- malá cílená podpora žáků nedosahujících potřebných úrovní základních gramotností, stejně tak jejich učitelů a škol, taktéž nedostatečná pozornost věnovaná žákům nadaným.

Hlavním cílem je připomenout problém klesající úrovně gramotností, podnítit změnu v oblasti základního vzdělávání a zvýšit porozumění relevantních cílových skupin pro cíle prostřednictvím různých opatření. Strategie uvádí celkem pět oblastí, na které se zaměřuje: 1) kvalita kurikula a standardů vzdělávání; 2) odměňování učitelů; 3) zlepšování znalostí učitelů a ředitelů škol; 4) hodnocení výsledků žáků a využívání dat o žácích k jejich podpoře; 5) tvorba legislativních dokumentů (Strategie základních gramotností, s. 8, in Šormová, 2015, s. 66).

3 Žák s lehkým mentálním postižením

„Patrně jiný druh handicapu nečiní člověka v běžné populaci tak zvláštním a odlišným jako právě mentální postižení“ (Slowík, 2007, s. 109).

Čtenářská gramotnost byla zkoumána na základních školách praktických. V tomto typu škol se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením, proto je následující část práce zaměřena zejména na specifika žáků s lehkým mentálním postižením.

3.1 Mentální postižení

Mentální postižení se v současné době řadí k nejrozšířenějším poruchám na celém světě. Statistické odhady hovoří o 3 - 4 % osob s mentálním postižením v současné populaci. Na území České republiky žije cca 300 000 jedinců s diagnózou mentální postižení (Valenta, Müller, 2009, s. 49).

Někteří odborníci se zabývají souvislostí mezi pojmy mentální postižení a mentální retardace. Černá (2009) je pokládá za synonyma, někteří odborníci (Valenta, Müller, 2009; Vašek, 1994) se domnívají, že tyto termíny jsou rozdílné z hlediska jejich rozsahu.

Podle Valenty a Müllera (2013, s. 29) je *„mentální postižení jako širší zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního charakteru)“*.

Pojem mentální retardace je složen z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (zpomalit, opozdit), pokud bychom pojem přeložili doslovně, zněl by *„opožďení (zpomalení) mysli“* (Slowík, 2007, s. 109). Mentální retardaci můžeme definovat jako *„vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností, s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str. 31).

Definice mentální retardace dle MKN-10 (2000)

„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou, anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, str. 32).

3.1.1 Etiologie

Příčin mentálního postižení je velmi mnoho. Žádný viník ani snadno zjištělná příčina však obvykle neexistuje. Mentální retardace může mít řadu různorodých příčin, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí (Švarcová, 2012, s. 47). Fischer, Škoda (2008, s. 92) uvádějí, že příčinou mentální retardace je postižení centrální nervové soustavy a „její etiologie se projeví kvantitativně i kvalitativně v klinickém obraze, tj. závažností postižení a převažujícími symptomy“.

Dle odborné literatury (Švarcová, 2012, s. 47) může být mentální opožďování způsobeno jak příčinami endogenními (vnitřními), tak příčinami exogenními (vnějšími). Dle časového hlediska rozlišujeme faktory prenatální (působící před porodem), perinatální (působící během porodu a krátký čas po něm) a postnatální (působící v průběhu života) (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 55).

Fischer a Škoda (2008, s. 92) dělí příčiny vzniku do několika základních skupin⁶:

- Dědičně podmíněný mentální defekt – Tento defekt vzniká na základě poruchy ve struktuře nebo funkci genetického aparátu. Můžeme sem zařadit např. Downův syndrom, Klinefelterův syndrom, Turnerův syndrom.
- Působení teratogenních vlivů v prenatálním věku – Prostřednictvím organismu matky mohou některé faktory poškozovat normální vývoj dítěte. Jde např. o vlivy

⁶ Srovnání Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004.

fyzikálních faktorů, chemické faktory (léky, zneužívání psychoaktivních látek), biologické faktory (různé virové nebo mikrobiální teratogeny).

- Poškození v perinatálním období – K poškození může dojít i při porodu. Nejčastěji se tak stává kvůli nedostatku kyslíku (asfyxie) nebo vlivem mechanického stlačení hlavičky, kvůli kterému dochází ke krvácení do mozku (tzv. perinatální poškození).
- Postnatální poškození mozku – Následkem tohoto poškození dochází k narušení vývoje rozumových funkcí. Příčinou jsou různé infekce, záněty mozku, mozkových blan a různé druhy úrazů (Vágnerová, 1999).

Současná klasifikace AAMR (American Association for Mental Retardation)⁷ z roku 2002 je založena na faktoru časovém. Mentální retardaci dělí podle doby vzniku – prenatální, perinatální, postnatální. Jednotlivé skupiny jsou dále specifikovány a jsou u nich uvedeny nejčastěji se vyskytující příklady (Černá, 2015, s. 87).

- **Prenatální** – chromozomální aberace (např. Downův syndrom, Turnerův syndrom); metabolické a výživové poruchy (např. fenyلكetonurie, nemoc Tay- Sachsova); infekce matky (např. zarděnky, syfilis, HIV, toxoplazmóza); podmínky prostředí (např. fetální alkoholový syndrom, užívání drog); neznámé (např. anencefalie)
- **Perinatální** – nízká porodní hmotnost, nezralost; neonatální komplikace (např. hypoxie, porodní úraz, respirační nouze, překotný nebo protahovaný porod).
- **Postnatální** – infekce, otravy, intoxikace (např. otravy olovem, encefalitida, meningitida); faktory prostředí (např. špatné zacházení či zanedbávání dítěte, úrazy hlavy, podvýživa); onemocnění mozku (např. neurofibromatóza) (Černá, 2015, s. 88).

Zkoumání příčin vzniku mentální retardace však zdaleka není ukončeno. Spíše je tento výzkum stále na počátku než v závěrečných fázích. Až 80 % případů mentální retardace (převážně pásmo lehké mentální retardace) má totiž neznámý, neurčený původ (Švarcová, 2012, s. 48).

⁷ Americká asociace pro mentální retardaci

3.1.2 Stupně mentálního postižení

V diagnostické praxi se používá od roku 1992 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která byla zpracována WHO (Světová zdravotnická organizace) v Ženevě. Tato klasifikace mentální retardaci dělí do 6 základních kategorií (Švarcová, 2012, s. 44):

- Lehká mentální retardace – IQ 50-69
 - viz kap. 3.1.3
- Středně těžká mentální retardace: IQ 35-49
 - opožděný rozvoj chápání a užívání řeči,
 - opožděna a omezena samostatnost, schopnost sebeobsluhy, zručnost,
 - pouze základy čtení, psaní a počítání.

Diagnóza zahrnuje: středně těžkou mentální subnormalitu (středně těžkou oligofrenii).

- Těžká mentální retardace: IQ 20-34
 - mnohem výrazněji snížená úroveň schopností,
 - poruchy motoriky nebo jiné přidružené vady,
 - možnosti výchovy a vzdělání jsou omezeny – zaměřují se zvláště na rozvíjení motoriky, sebeobsluhy, komunikačních schopností a orientace v okolním prostředí.

Diagnóza zahrnuje: těžkou mentální subnormalitu s těžkou oligofrenii.

- Hluboká mentální retardace: IQ je nižší než 20
 - většina osob je imobilních nebo je u nich výrazně omezen pohyb,
 - pouze neverbální komunikace,
 - nepatrná nebo žádná schopnost o sebe pečovat - potřebují stálou pomoc a dohled,
 - velmi omezené možnosti výchovy a vzdělání.

Diagnóza zahrnuje: hlubokou mentální subnormalitu (hlubokou oligofrenii).

- Jiná mentální retardace:
 - stupeň intelektové retardace je nesnadné nebo nemožné stanovit pro přidružená senzorycká nebo somatická poškození,
 - u nevidomých, neslyšících, osob s autismem aj.

- Nespecifikovaná mentální retardace:
 - mentální retardace je prokázána, ale z důvodu nedostatku informací není možné zařadit pacienta do jedné z uvedených kategorií (Švarcová, 2012, s. 45).

3.1.3 Lehká mentální retardace

IQ se u těchto lidí pohybuje přibližně mezi 50 - 69 (u dospělých to odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let) (Müller, 2001, s. 14). Hodnota IQ nám říká, na jaké aktuální rozumové úrovni jsou, avšak hodnota IQ nic neříká o zvláštích konkrétních jedinců (Švarcová, 2003). Lidé s LMP jsou nejpočetnější skupinou osob s mentální retardací, tvoří asi 70 % všech lidí s mentální retardací (Blažková, 2014, s. 46).

Z pojmu „lehká mentální retardace“ bychom mohly usuzovat, že se jedná pouze o nevýznamné snížení rozumových schopností. Avšak podle Švarcové (2012, s. 43) se *„jedná o snížení průměrné rozumové úrovně asi na polovinu, takže dítě, které vstupuje v šesti letech do školy, je vlastně mentálně tříleté a jako takové nemůže být schopné plnit požadavky běžné základní školy“*. Většina jedinců, kteří jsou na horní hranici mentální retardace, je v dospělosti zaměstnána prací, ve které se spíše uplatňují praktické než teoretické schopnosti. Lidé na dolní hranici LMP pracují např. na chráněných pracovištích, potřebují organizované zaměstnávání (Švarcová, 2012 s. 43).

Žáci s lehkým mentálním postižením dosáhnou schopnosti užívat řeč v každodenním životě, osvojení řeči je ale opožděné. Žáci jsou schopni komunikovat a udržovat konverzaci bez větších problémů. Vývoj proti normě je u těchto dětí pomalejší, avšak většina z nich dospěje k nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a v praktických domácích dovednostech (Švarcová, 2012, s. 42).

Největší obtíže se u těchto dětí objevují při teoretické práci ve škole. Většina z nich má specifické problémy se čtením a psaním (Švarcová, 2012, s. 42). U těchto dětí se objevuje snížená schopnost učit se, nižší kapacita paměti a intenzivní proces zapomínání (Bendová, Zíkl, 2011). Nejčastěji nastávají potíže již v prvních letech školní docházky – povrchnější pozornost, paměť krátkodobá, mechanická, nesamostatná, infantilní, velmi jednoduché myšlení, které se váže na konkrétní pojmy. U těchto žáků je proto důležité stále opakovat získané vědomosti a dovednosti. Těmto žákům činí dále největší problém abstraktní myšlení, ale respektují základní pravidla logiky. Jejich verbální projev je jednodušší, používají kratší

věty, v řeči se objevují časté agramatismy a je u nich běžná dyslalie (Blažková, 2014, s. 46). „*Specifickým rysem žáků s mentálním postižením je jejich snížená motivace v oblasti učení se věcem novým a pro ně nepříliš atraktivním. Z tohoto hlediska je důležitá motivační diagnostika*“ (Černá, 2015, s. 152). Lidé s LMP jsou schopni se učit, je třeba ale respektovat jejich možnosti a je nutné na ně dohlédnout a pomoci jim (Blažková, 2014, s. 46). Prospívá jim výchova a vzdělání, které jsou zaměřené na rozvoj jejich schopností a dovedností a kompenzování nedostatků (Bendová, Zikl, 2011, s. 12).

V oblasti emocionální se objevuje nezralost, značná sugestibilita, „*citová labilita se projevuje impulzivností nebo úzkostností*“ (Blažková, 2014, s. 46). V souvislosti s emoční a sociální nezralostí se tyto lidé mohou obtížněji přizpůsobovat kulturním tradicím, normám. Lidé s mentálním postižením mají problémy s řešením otázek nezávislého života, např. partnerství, výchova dětí, samostatné bydlení, získání a udržení odpovídajícího zaměstnání, finanční zajištění, zdravotní péče aj. (Švarcová, 2012, s. 43).

U těchto osob se mohou projevit i další přidružené chorobné stavy, např. autismus, další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování, tělesné postižení aj. (Švarcová, 2012, s. 43).

3.2 Žák s mentálním postižením – specifické zvláštnosti

U žáků s lehkým mentálním postižením je potřeba zohledňovat specifické zvláštnosti v procesu vnímání, myšlení, řeči, paměti aj. V této části se pokusíme načrtnout obecnou charakteristiku člověka s mentálním postižením z hlediska funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifikem mentálního postižení (Valenta a kol., 2015, s. 13).

Každý člověk je svébytný subjekt, který má charakteristické osobní rysy. Přesto se u lidí s mentálním postižením projevují (ve větší či menší míře) některé společné znaky. Tyto společné znaky závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace (Švarcová, 2012, s. 36).

Vnímání (smyslová percepce)

Obecně bychom mohli charakterizovat vnímání jako základní poznávací (gnostickou) funkci. Pomocí této poznávací funkce je člověk informován o jevech z vnějšího

i vnitřního prostředí (Müller, 2001, s. 36). Obsahem bezprostředního vnímání (poznání) jsou počítky, vjemy či představy. Naše bezprostřední vnímání je výběrové a je založeno na individuální zkušenosti (Valenta, Müller, 2013, s. 50).

U dětí s mentálním postižením je proces utváření zkušeností pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Rozdíly mezi vnímáním oproti mentálně intaktním dětem Müller (2001, s. 37) rozděluje jako:

- *Rychlost vnímání* – Žáci s mentálním postižením mají vnímání pomalejší. Jejich zrakové vnímání je zpomalené a mají snížený rozsah. Např. žák není schopen pochopit perspektivu, nerozlišuje polostíny.
- *Výběrovost vnímání* – Mentálně postižení žáci mají problém s výběrem z větší nabídky objektů. Problémem je odlišit je od pozadí. Následkem je jejich zaměření na neobvyklé či výraznější předměty.
- *Zaměřenost vnímání* – Pozornost mají žáci s mentálním postižením nestálou. Jejich pozornost téká z jednoho předmětu na druhý, pokud se na nějaký předmět zaměří, unikají jim ostatní.
- *Rozsah a celistvost vnímání* – Žáci s mentálním postižením vnímají zjednodušeně. Jsou schopni vnímat menší počet předmětů a jevů (jasně vnímají jen menší část skutečnosti). Mentálně intaktní jedinci dokáží podněty vnímat naráz, tyto žáci je však vnímají postupně. Projevuje se u nich i narušená schopnost spojovat části do celků. Uniká jim podstata jevů, protože se u nich objevuje rozpor ve vnímání jednotlivostí v rámci vztahů, souvislostí a celku.
- *Diferenciace vjemů* – U jedinců s lehkým mentálním postižením se projevuje nedostatečná diferenciací počítků a vjemů. Nejsou schopni uvědomovat si přesně jednotlivé části a vlastnosti předmětů i rozdíly mezi podobnými předměty. Tato diferenciací je podmínkou pro poznávání, vytváření představ a pojmů, komunikace, čtení, psaní atd.
- *Vnímání prostoru, času, pohybu* – Toto vnímání má souvislost s mentální vybaveností a s výše uvedenými percepčními nedostatky. Žáci s mentálním postižením mají narušeno vnímání hloubky na plošných obrázcích, vzdálenost, perspektivu, směr, polohu, umístění předmětů apod.
- *Koordinace vnímání* – Mentálně postižení žáci mají nedostatky v koordinaci vnímání, které jsou způsobeny nedostatky v jednotlivých vlastnostech vnímání

a poruchou integrace psychických funkcí (Müller, 2001, s. 38; Valenta, Müller, 2013, s. 50).

„Vnímání mentálně retardovaného žáka může být narušeno v různém směru a intenzitě, což následně ovlivňuje i další bezprostřední poznávací procesy a celé myšlení“ (Müller, 2001, s. 38).

Tyto nedostatky percepce je možné překonávat speciálně pedagogickými metodami a přístupy (Valenta, Müller, 2013, s. 50). Abychom rozvíjeli vnímání mentálně postižených dětí, je potřeba jim zajistit dostatečné vnější podněty (sluchové, zrakové, motorické apod.) (Müller, 2001, s. 38).

Myšlení

„Myšlení je poznávací funkcí, v souvislosti s ním hovoříme o poznání zobecněném, zprostředkovaném (přes slovo), jehož nástrojem je převážně řeč a podstatou uvádění do vztahů“ (Valenta a kol., 2015, s. 13).

Žáci s mentálním postižením mají myšlení spíše konkrétní, problémy mají se schopností vyšší abstrakce a generalizace, to se projevuje nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Jejich myšlení je nedůsledné se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností. Pojmotvorný proces mají zpomalený a úsudky nepřesné (Valenta, Müller, 2013, s. 51).

Uvažování těchto žáků je vázáno na realitu, mnohdy pouze na aktuální variantu. Pro tyto žáky je důležité, jak se jim situace jeví, nejsou schopni o její podstatě uvažovat. Nemohou se odpoutat od vlastních pocitů, potřeb a vlastního pohledu, které poznávání zkreslují. Tato neschopnost nadhledu se projevuje ve snížené kritičnosti a vyšší ovlivnitelnosti těchto jedinců. Dospělý jedinci s mentálním postižením uvažují navenek infantilně, avšak projevují se v jejich myšlení zafixované a zpracované zkušenosti. Myšlení těchto lidí je charakteristické značnou stereotypností a rigiditou. Tito žáci se dokáží naučit určitá pravidla, nejsou však schopni tato pravidla v praxi aplikovat. Postoje k problémům mívají pasivní, řešení situací očekávají od někoho jiného nebo na ně rezignují. Někdy reagují i agresivně, avšak toto chování se projevuje v situacích jako projev zoufalství, protože jim nerozumí a nedovedou je řešit (Vágnerová, 2014, s. 293).

Tyto žáky bychom neměli *„vystavovat nadměrnými nároky a nevhodnými přístupy stresovým faktorům. Proto musíme dbát na využití názoru, činnostních přístupů,*

zjednodušení, kratších výlukových a výchovných kroků s následnou zpětnou vazbou, kompenzačního vlivu zachovalejších osobnostních struktur apod.“ (Müller, 2001, s. 44).

Řeč

Jak již bylo výše popsáno, s myšlením je spjata řeč. Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řeči. Řeč je ve většině případů u osob s mentálním postižením deformována (Valenta, Müller, 2013, s. 51). Řeč je postižena jak obsahově, tak i formálně (to je v přímé souvislosti a úměře s hloubkou a typem mentálního postižení) (Valenta a kol., 2015, s. 14).

U nejlehčího stupně mentálního postižení nemusí vše platit. U dětí s LMP bývá řeč opožděna minimálně o jeden rok (opoždění v řeči souvisí s opožděným vývojem pohybové koordinace a intelektu), přesto však tito žáci mohou postupně dosahovat určité úrovně zevšeobecňování a abstrahování (Müller, 2001, s. 45). Jedinci s LMP si dokáží osvojit přiměřený aktivní i pasivní slovník. Pokud u žáků s LMP odstraníme některé vadné výslovnosti nebo případné řečové vady (oba případy jsou velice časté), tak se tito žáci svým vystupováním nemusí odlišovat od intaktní společnosti. Pedagog však musí počítat s tím, že někteří z žáků nezvládnou gramatické formy jazyka, neosvojí si slovní zásobu nebo budou mít vadnou výslovnost či řečové vady. *„I u lehce mentálně retardovaných je vždy také potřeba počítat s tím, že se mnozí budou potřebovat „opírat“ o řečové stereotypy, které jim pomohou překonat nepředvídatelné životní situace. Nemožnost použití řečových stereotypů pak může být příčinou jejich řečového selhání a s tím souvisejícího selhání v chování“* (Müller, 2001, s. 45).

Projev žáků s mentálním postižením bývá nápadný méně přesnou výslovností, mají nižší schopnost porozumět i běžnému verbálnímu sdělení. Tito žáci mají slovní zásobu omezenou a častěji mají potíže s pochopením celkového kontextu. Žáci s LMP zvládají běžné konkrétní pojmy a základní slovní obraty, avšak u těžších stupňů mentálního postižení se verbální schopnosti nerozvíjí vůbec. Dále si u těchto žáků lze všimnout jazykové necitlivosti a nápadné jednoduchosti ve vyjadřování (Fischer, Škoda, 2008, s. 96). Žáci s LMP dokáží vést dialog a udržet konverzaci, během nichž užívají jednoduché věty, souřadná i podřadná souvětí (Švarcová, 2006).

U žáků s LMP je z hlediska obsahového rozvíjení řeči důležité kontrolovaně rozvíjet slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. *„Žáci by měli co nejvíce vyprávět o tom, co momentálně dělají, měli by pojmenovávat předměty, jejich vlastnosti, pojmenovávat minulé*

i budoucí děje, dosahovat slovních abstrakcí apod.“ (Müller, 2001, s. 46). Taktéž je velmi důležité rozvíjet řeč i po formální stránce. Mezi slovní zásobou a výslovností existuje totiž značná provázanost, vyváženého řečového projevu lze dosáhnout právě posilováním obou (Müller, 2001, s. 47).

Paměť

Podle Müllera (2001, s. 38) je paměť *„základní psychická funkce, která umožňuje vstřípit, podržet a vybavit mnohé z informací, jenž se staly obsahem lidské psychiky a lidského vědomí. Paměť je základem většiny duševních procesů, paměť uchovává zkušenosti a znalosti pro použití v každodenních činnostech. Paměť je společně s percepcí obsahem první signální soustavy.“*

Určitá specifika se projevují u těchto žáků i v paměti. Paměť žáků s LMP má charakter spíše mechanického ukládání vjemů. Jejich paměť je narušena ve třech fázích – při zapamatování, udržení a vybavování. V prvotní fázi zapamatování a vstřípení informací je větší produktivita při úmyslném zapamatování než při neúmyslném, žáci k tomuto zapamatování však musí být motivováni (Müller, 2001, s. 39). Dokáží se nazpaměť naučit některé poučky, které odříkávají, ale ve své podstatě je nechápu a nedokáží je následně v praxi využít (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Při osvojování učiva musí pedagog dbát na to, aby u žáků vznikaly jasné představy a pochopili obsah učiva. Mechanické osvojení je neefektivní (Müller, 2001, s. 39). Udržení je efektivnější, pokud zapamatování proběhlo bez mechanického osvojení (Müller, 2001, s. 39). Žáci jsou v osvojování nových poznatků pomalejší a je potřeba stále opakovat. To, co se naučí, rychle zapomínají. Paměťové stopy si tyto žáci vybavují nepřesně. Naučené vědomosti nejsou schopni včas uplatnit v praxi (Valenta a kol., 2015, s. 14). Při vybavování žáci často reprodukují pouze to, co mají upevněno v jakýchsi trvalejších asociačních spojích (nesmyslné s otázkou nesouvisející odpovědi) (Müller, 2001, s. 39).

Charakteristická pro tyto žáky je tedy pomalost, nepevnost, nepřesnost vybavování pamětních stop, malá schopnost včasného využití vědomostí v praxi (Müller, 2001, s. 39). U těchto žáků je při edukaci důležité věnovat pozornost opakování s prvky relaxace a variabilitou technik a didaktických metod. (Valenta a kol., 2015, s. 14).

Pozornost

„Pozornost je schopnost zaměřit vědomí na určitou činnost, předmět, děj, či na vlastní myšlenkový proces (Müller, 2001, s. 40). Pozornost lze rozdělit na nepodmíněnou, která se mimovolně zaměřuje na silné podněty z okolí, a na podmíněnou, jež se váže na vůli jedince s mentálním postižením a má charakter podmíněného reflexu. Pozornost podmíněná je z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu těchto jedinců důležitější (Bendová, Zikl, 2011, s. 21). Pozornost má souvislost s vnímáním, myšlením, s vybavováním, ale i s fantazií. U žáků s mentálním postižením je problém vzbudit a zaměřit jejich pozornost. Pozornost je nedostatečně koncentrovaná, vyznačuje se i nedostatky v zacílení. V důsledku to vede k problémům s učením. Tito žáci se nedokáží z důvodu oslabení centrálního nervového systému delší dobu soustředit na učení. Jejich pozornost je snadno unavitelná (žák s LMP je schopen udržet pozornost maximálně 15-20 minut, v 1. třídě jen 5-10 minut). Tato neschopnost delšího soustředění závisí ale také na dalších osobních zvláštnostech (Müller, 2001, s. 40). Typickým znakem dětí s mentálním postižením je taktéž to, že se zvyšující se kvantitou narůstá počet chyb (Bendová, Zikl, 2011, s. 21).

Pedagog by měl ve výchovně vzdělávacím procesu dbát na variabilitu didaktických metod, strukturaci výkladu učební látky na kratší časové úseky, potřebnou relaxaci. Pozornost lze udržovat i vyloučením rušivých vlivů, používání praktických činností ve spojení s učební látkou, kladná emoční odezva apod. (Müller, 2001, s. 40).

Emocionalita

Emotivita u těchto dětí je propojena s uspokojováním potřeb jedince. Podobně jako v ostatních sférách i v té emoční se u žáků s mentálním postižením setkáváme s určitými specifiky. Tato specifika se pojí zejména s nízkou řídicí funkcí mozku (Bendová, Zikl, 2011, s. 21) Žák s mentálním postižením je vybaven menší schopností ovládat se oproti intaktním žákům. Emoce jsou spojeny s poznáním, přímo souvisí s kognicí, proto se u dětí s mentálním postižením vyskytují i významné odchylky v oblasti emocí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 246).

Pro žáky s mentálním postižením je typická netlumená intenzita emocí a citová otevřenost (Bendová, Zikl, 2011, s. 21). Slowík (2007, s. 118) dodává: „*spontánnost a otevřenost těchto lidí nejednou racionálně založeného nepostiženého člověka překvapí a zaskočí, zároveň ale také ubezpečí o bezelstnosti a určité bezbrannosti většiny jedinců s mentálním handicapem*“. City u těchto žáků jsou nepřiměřené svojí dynamikou

a intenzitou k podnětům. Spolu s vyšším věkem těchto jedinců se snižuje i intenzita emočních reakcí (Bendová, Zíkl, 2011, s. 21).

Tito žáci častěji podléhají afektu, jsou u nich běžné poruchy nálad. Oproti intaktním dětem si těžko tvoří vyšší city v podobě svědomí, odpovědnosti či smyslu pro povinnost (Bendová, Zíkl, 2011, s. 21). Jedinci s mentálním postižením jsou citlivější na emoční podněty z okolí (silná reakce na konflikty, napětí v rodině). Pedagog by měl počítat s častějšími úzkostnými reakcemi, které mají někdy charakter fobií. Špatné porozumění některým životním změnám a negativním zážitkům může vyvolávat silnou úzkost. Frustrační tolerance je u těchto žáků nízká, lehce podléhají panickým, agresivním nebo únikovým reakcím, kterými se vyrovnávají s frustrující situací. U těchto žáků se objevuje emoční labilita, střídání nálad, afektivní labilita, apod. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 246).

4 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

„Vzdělávání chápeme jako proces, jehož výsledkem je vzdělání, vzdělavatelnost jako schopnost být vzděláván. Vzdělávání je ve své podstatě učení. Proces učení je tedy možno chápat také jako proces vzdělávání. Učením získává jedinec zkušenosti, které ovlivňují kvalitu jeho života. Proto je učení přístupno každému dítěti, ovšem v rozmanitých podobách, formách, intenzitě i obsahu, jimž se přizpůsobuje vzdělávání“ (Černá, 2015, s. 165).

Pojem vzdělávání dnes bývá stále častěji nahrazován pojmem edukace. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53) uvádí, že *"edukace je celkové celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí."*

Vzdělávání žáků s mentálním postižením může probíhat v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu (běžné typy škol), nebo v rámci speciálního vzdělávání (speciální typy škol).

Příslušné legislativní dokumenty, které se týkají dané problematiky

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nabývá účinnosti dnem 1. září 2016. Nadaných se týkají zejména část čtvrtá (§ 27 až 31) a příloha č. 1 (podpůrná opatření).
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)

4.1 Současný stav vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

„Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Představuje jeho modifikaci, respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje

podmínky pro vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 72).

Příloha RVP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je koncipována tak, aby žáci s LMP byli schopni nároky zvládnout. *„Smyslem a cílem vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích“ (RVP ZV-LMP, 2005, [online]).*

„Pro žáky s lehkým mentálním postižením platí stejné vzdělávací oblasti jako pro žáky intaktní, ale jsou koncipovány tak, aby respektovaly jejich sníženou rozumovou úroveň. Tomu odpovídá i rozsah učiva, které je strukturováno do tematických celků a chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo se stává závazné na úrovni školního vzdělávacího programu (ŠVP). Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Mají podmíněnou formulaci, neboť není možné předvídat ani definovat, co je žák s lehkým mentálním postižením v určitém věku schopen zvládnout“ (Pipeková a kol., 2010, s. 34).

U vzdělávání žáků s LMP je zapotřebí zohledňovat jejich specifické zvláštnosti: problémy v učení – čtení, psaní, počítání, neschopnost pracovat s abstrakcí, snížená možnost učit se na základě zkušenosti, problémy s porozuměním významu slov, krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování paměti, malá představivost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené (MŠMT, 2013 – 2016, [online]).

4.1.1 Základní škola praktická

„Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodinného zástupce. Žáci základní školy praktické se vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů“ (Švarcová, 2006, s. 75).

Základní školu praktickou v současné době navštěvují především žáci se sníženými rozumovými schopnostmi, díky nimž se nemohou úspěšně vzdělávat v běžné základní škole. Jedná se o žáky s lehkým mentálním postižením (Ludíková a kol., 2011). Vstup nebo zařazení do praktické školy je podmíněno doporučením školského poradenského zařízení a souhlasem zákonného zástupce žáka (Bendová, Zíkl, 2011).

„Důvodem pro zařazení žáka nesmí být jeho sociální znevýhodnění, porucha chování nebo nejspívání na běžné ZŠ z důvodu poruchy učení nebo odlišného mateřského jazyka apod.“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 36).

Švarcová (2011) poukazuje na to, že školu v dřívějších letech navštěvovali žáci, kteří z nejrůznějších důvodů nezvládali učební osnovy běžné základní školy – jednalo se o žáky s lehkou mentální retardací, ale i tzv. mírnou mentální retardací, dále pak žáky se závažnými poruchami chování nebo děti z nepodněného sociokulturního prostředí, kterým se v rodině nedostávalo potřebným podmínkám k rozvoji. Dle současné legislativy, která bude platit od září 2016, nesmí být důvodem pro zařazení žáka do praktické školy jiné opodstatnění, než je snížení rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace.

Povinná školní docházka na ZŠ praktické, stejně jako na běžné ZŠ trvá devět let, přičemž odklad školní docházky je možný do osmi let věku. „ZŠ praktická je členěna na dva stupně, stejně jako škola běžná (1. stupeň: 1. - 5. ročník; 2. stupeň: 6. - 9. ročník) a struktura jejich předmětů je také stejná. Hodinová dotace se ale liší stejně jako obsah vzdělávání. ZŠ praktické vytvářejí svá ŠVP na základě RVP pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 36).

Valenta a Müller (2007) vysvětlují, že základní škola praktická se od běžné základní školy odlišuje především využíváním speciálně pedagogických prostředků, zvláště pak metodami, formy a prostředky (kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek), poskytováním pedagogicko-psychologických služeb, individuálního přístupu k žákům, sníženým počtem žáků ve třídách a v neposlední řadě zajištěním asistenta pedagoga.

Praktická škola klade důraz na praktickou přípravu žáku do života. Výuka probíhá v kuchyňkách, venkovních pozemcích (zahrady, skleníky) nebo v dílnách nejrůznějšího zaměření jako jsou dřevodílny, kovodílny, textilní či keramické dílny (Valenta, Müller, 2009).

Úspěšný absolvent základní školy praktické získá základní vzdělání a může nastoupit ke studiu na jakoukoliv střední školu, pokud splní podmínky k přijetí. Většina žáků odchází studovat na odborné učiliště či Praktickou školu (Bendová, Zikl, 2011). U žáků s lehkým mentálním postižením jde především o zvládnutí programů odborných učilišť, kde převažuje prakticky zaměřená činnost (Valenta, Müller, 2003).

4.2 Inkluzivní vzdělávání

V současné době se stále více dostává do popředí proces integrace dětí s mentálním postižením do běžných škol a hovoří se o inkluzivním vzdělávání (inkluze = splynutí s intaktní společností).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) se uvádí pojem inkluze jako: „... *zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Používá se také jako synonymum integrace. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, socializaci, enkulturaci i ergotizaci*“.

Dále se uvádí, že inkluze je principem a filozofií, což znamená, že školy by měly vytvořit systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality ve vhodných věkových skupinách.

Inkluze se dá se tedy chápat jako stav, kdy se postižené dítě rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost. Je to stav, v kterém se takové dítě rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje. Jedním z nejdůležitějších kladů inkluze je tedy poznání, že všechny děti mají nějaké nadání, které může být přínosem pro ostatní, jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování a naučí je lépe rozumět druhým a vážit si jich (Hechtová, 2016, [online]).

„Pojem „inkluze“ se objevil v politické diskuzi v Evropě poprvé v 90. letech v kontextu vzdělávací politiky Salamanského usnesení. Na světové konferenci pořádané organizací UNESCO a španělskou vládou roku 1994 v Salamance na téma „Pedagogika pro speciální potřeby“ s cílem „Vzdělání pro všechny“ podepsaly vlády 92 zemí rezoluci, ve které propagovaly a stanovily si za cíl zásadní politickou a pedagogickou změnu ve vývoji inkluzivní pedagogiky, to znamená pedagogiky a školy pro všechny děti“ (Hechtová, 2016, [online]).

Inkluze odmítá vyčleňování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem inkluze je vybudovat společnost pečující o všechny a otevřené prostředí, kde děti se speciálními potřebami už nejsou jiné, protože každé z nich má svou hodnotu (Hechtová, 2016, [online]).

4.3 Úpravy RVP ZV od 1. 9. 2016

Úpravy RVP ZV z roku 2016 vycházejí ze zákona č. 82/2015 Sb.⁸, kterým se mění školský zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Zásadní pro úpravu RVP ZV byla změna § 16 (16a, 16b). Tato úprava je legislativním ukotvením tzv. společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Úprava RVP ZV spočívá v odstranění Přílohy 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) a v úpravách některých kapitol RVP ZV tak, aby byly v souladu s novelou školského zákona a s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dále se ruší vymezení typů škol pro účely označování uvedené v § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb. To znamená, že „základní škola praktická“ již nebude typem školy. Bude nutné změnit název školy, která ponese název „běžné základní“ školy, a bude mít následně označení, o jaký druh základní školy se jedná.

Školní vzdělávací program byl doposud vydán v souladu s RVP ZV – LMP, praktické školy nyní uvedou své školní vzdělávací programy do souladu s novým změněným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání nejpozději do 1. září 2018.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., především § 16, přichází s novým pojetím podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Upouští od kategorizace žáků podle jejich diagnózy, která se tak stává pouze prostředkem pro nastavení cílené podpory ve vzdělávání žáků podle jejich vzdělávacích potřeb.

Nově se dítětem, žákem nebo studentem se *speciálními vzdělávacími potřebami* rozumí žák, jehož vzdělávání z důvodů jeho speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje uplatnění podpůrných opatření (MŠMT, 2013-2016 [online]).

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ.

⁸ Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35181/>, cit. 20. 04. 2016.

Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. (RVP ZV 2016).

4.4 Organizační dopady novely zákona

Společné vzdělávání se bude začleňovat do školského systému postupně. Ředitelé a pedagogové ve školách budou podrobněji seznamováni s obsahem jednotlivých podpůrných opatření tak, aby jejich školy dokázaly nabízet vzdělávací služby kvalitně a profesionálně (MŠMT, 2013 – 2016, [online]).

Neruší se systém speciálních škol, ten zůstává, protože je ukotven v § 16 odstavci 9 školského zákona a následně v prováděcí vyhlášce (MŠMT, 2013 – 2016, [online]).

Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Jediná změna je u žáků s lehkým mentálním postižením, u kterých se rozšiřují možnosti jejich vzdělávání. Přitom se u žáků na 2. stupni ZŠ, kteří se vzdělávali v souladu s Přílohou 2 RVP ZV, po dobu čtyř let nic nemění. Vzdělávají se dále podle ŠVP, které je v souladu s Přílohou 2 RVP ZV. Oproti tomu se žáci na 1. stupni ZŠ budou vzdělávat v souladu s upraveným RVP ZV, ve kterém se upravují pravidla pro vzdělávání žáků s LMP.

Rodič dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami tak má možnost volby, zda požádá o vzdělávání svého dítěte v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, nebo ve třídě zřízené v běžné škole podle § 16, odst. 9.

Pokud charakter vzdělávacích potřeb žáka bude takový, že nebude možné jej zařadit do běžné školy, ani do speciální třídy v ní, pak bude žák vzděláván, jak již bylo uvedeno, ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 (dříve speciální škole) (MŠMT, 2013 – 2016, [online]).

4.4.1 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na základě zmocnění v § 19, 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 této novely školského zákona byla vydána vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, účinná od 1. 9. 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí vyhlášky je i přehled podpůrných opatření a další přílohy.

Podpora žáků s LMP se bude realizovat prostřednictvím podpůrných opatření představujících konkrétní pomoc při vzdělávání žáka, a to:

- v oblasti metod a forem výuky, možných úprav hodnocení žáka, organizace výuky, či úprav výuky v rozsahu i obsahu disponibilních hodin;
- nutnou podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga či dalšího pedagoga při výuce žáků s potřebou podpůrných opatření
- při vzdělávání žáků se smyslovým postižením možností využívat tlumočníky znakového jazyka nebo přepisovatele;
- využíváním speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek, zařazování nových technologií do práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

5 Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením

5.1 Cíle a metodologie výzkumu

5.1.1 Cíle

Hlavním cílem diplomové práce je zjištění čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole praktické. Na základě tohoto zjištění si dále klade za cíl vytvoření příručky čtenářské gramotnosti, se kterou by bylo možné pracovat v hodinách českého jazyka a která by napomáhala zvýšení čtenářské gramotnosti u těchto žáků. Práce se zaměřuje především na žáky na druhém stupni základních škol praktických.

Jako dílčí cíle jsme si stanovili:

1. zjištění úrovně čtenářské gramotnosti na základní škole praktické,
2. vytvoření pracovních listů, které by byly použity při výuce pro rozvoj čtenářské gramotnosti,
3. pokusit se ověřit přínos pracovních listů.

Dílčí cíle jsou nejprve zaměřeny na samotný výzkum, který bude probíhat na druhém stupni základní školy praktické. Dále budou na základě tohoto výzkumu vytvořeny pracovní listy týkající se čtenářské gramotnosti, které budou přizpůsobeny žákům s lehkým mentálním postižením. Pracovní listy budou zaměřeny především prakticky a to tak, aby podporovaly rozvíjení čtenářské gramotnosti na její elementární úrovni (tedy tak, aby žáci byli schopni orientovat se v praktickém životě). Z těchto pracovních listů bude následně vytvořena příručka čtenářské gramotnosti, kterou budou moci učitelé využívat během celého školního roku. Na závěr bude v několika hodinách ověřen přínos příručky pro žáky s LMP. Budeme se žáků dotazovat, zda je práce s příručkou bavila, jak se jim s ní pracovalo, zda nastal nějaký problém, která cvičení pro ně byla těžká, která naopak jednoduchá a zda bylo něco, čemu neporozuměli.

Pro diplomovou práci jsme si stanovili několik **dílčích výzkumných otázek**:

- Zda se žáci orientují v informacích, se kterými se setkávají v běžném životě.
- Zda jsou žáci schopni vyhledat informace v jednoduchém textu.
- Zda jsou žáci schopni odpovědět na otázky, které se týkají textu.

- Zda jsou žáci schopni vyhledat informace ve složitějším textu.
- Zda je téma čtenářské gramotnosti zařazováno i do jiných předmětů a do jaké míry.
- Jaké metody lze použít ke zlepšení čtenářské gramotnosti u žáků s LMP.

5.1.2 Výzkumné metody

V empirické části diplomové práce byl využit jako výzkumná forma kvalitativní výzkum. *„Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza“* (Maňák, Švec, 2004, s. 24). Tato forma výzkumu byla použita z důvodu malého počtu respondentů a také proto, že umožňuje proniknutí výzkumu do hloubky. Díky kvalitativnímu výzkumu můžeme získat detailnější informace a všechny jevy či různé případy můžeme s respondenty přímo rozebrat. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na nejrůznější metody, díky nimž dochází k přímému kontaktu se zkoumanými osobami. Počet respondentů je výrazně nižší než u kvantitativního výzkumu a díky tomu vzniká popis události, jevu nebo osoby, který je výstižný a podrobný (Gavora, 2008). *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

V rámci našeho výzkumného šetření jsme použili metody:

- polostrukturovaný rozhovor s učitelkou,
- pozorování,
- analýza odborné literatury,
- analýza osobní dokumentace,
- případové studie.

V polostrukturovaném rozhovoru jsou stanovena základní obsahová schémata a několik základních otázek. Ostatní otázky vznikají v jeho průběhu (Gavora, 2008, s. 139). Pořadí otázek i jejich formulace mohou být v průběhu interview změněny a některé otázky jevící se jako nevhodné mohou být z rozhovoru vypuštěny, či mohou být v průběhu

rozhovoru přidány otázky nové. Ještě před přípravou rozhovoru byla potřeba důkladná analýza odborné literatury a dostupných informačních zdrojů. V případové studii „*jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2005, s. 104).

V našem šetření na základní škole praktické byly jako výzkumný nástroj použity také nestandardizované testy, které byly vytvořeny autorkou. Pojem test lze definovat jako „*zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování*“ (Chráška, 2007, s. 184). Podle Chráška (2007, s. 184) lze testy třídit podle různých kritérií. Obecně se přijímá dělení např. na testy schopností, testy osobnosti a testy výkonu.

V případě našeho testování se jedná o testy výkonu, které měří výkonnost jedince v určitých oblastech. Nejznámější a nejdůležitější z testů výkonu jsou testy didaktické (Chráška, 2007, s. 184).

5.2 Charakteristika výzkumného souboru a školského zařízení

Diplomová práce obsahuje test čtenářské gramotnosti, rozhovor se dvěma učitelkami českého jazyka a též případové studie 4 žáků základní školy praktické. Výzkumná část práce probíhala v období březen – červen 2016. V tomto období byl proveden test čtenářské gramotnosti u žáků s LMP na základní škole praktické, setkala jsem se rovněž se dvěma učitelkami z této základní školy, které vyučují český jazyk. Po proběhnutí testu čtenářské gramotnosti a jeho vyhodnocení jsem též vybrala 4 žáky základní školy praktické, u nichž uvádím jejich případové studie. „*Cílem výzkumného vzorku není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 73). Žáci byli vybráni z různých ročníků druhého stupně základní školy praktické. Anamnestické údaje byly získány zprostředkovaně, prostřednictvím rodičů. Byly shromažďovány a analyzovány podstatné údaje a okolnosti o dosavadním vývoji jedince a jeho rodině. Při poskytování anamnestických údajů byla rodičům zaručena naprostá důvěrnost informací. Údaje, které by

mohly vést k identifikaci dítěte – jména osob, názvy míst a jiné, byly z pochopitelných důvodů změněny nebo vynechány.

Na základě šetření, analýzy dokumentace žáků a rozhovoru s učitelkami byly vytvořeny pracovní listy, ze kterých byla sestavena příručka čtenářské gramotnosti. Následně v několika hodinách českého jazyka probíhala výuka podle těchto pracovních listů.

Základní škola praktická

Základní údaje

Základní škola praktická byla založena jako příspěvková organizace zřizovatelem s účinností od 1. 1. 2003 pod názvem Zvláštní škola.

Budova školy leží v centru města v blízkosti zastávek ČSAD, ČD a MHD. Škola využívá prostory v 1. a 2. patře budovy, v přízemí je umístěná Městská knihovna. Ke škole patří školní dvůr a malá školní zahrada. V bezprostřední blízkosti školy je sportovní areál TJ Sokol s tělocvičnou.

Úplnost a velikost školy

Ve škole se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých třídách do výše kapacity 95. Škola je úplná, s 1. - 9. ročníkem ZŠ praktické. Průměrný počet žáků ve třídě je 10. Škola nabízí integraci i pro žáky s těžším mentálním postižením, zdravotním postižením, s autismem a kombinovanými vadami a vzdělává je formou individuálních vzdělávacích plánů.

Vybavení školy

Ve škole je k dispozici 8 plně vybavených tříd a 5 odborných pracoven, z nichž jsou 2 dílny pro výuku pracovního vyučování, 1 cvičná kuchyňka, 1 sálek pro výuku tělesné výchovy a hudební výchovy a 1 odborná učebna pro výuku informační techniky.

K dispozici je sborovna, ředitelna, kancelář, místnost pro školníka. Využívány jsou sklady učebních pomůcek, učebnic a materiálu, umývárna a sociální zařízení.

Pro výuku pěstitelských prací, tělesné výchovy a činnost školní družiny využívají žáci školní dvůr a pozemek a blízký sportovní areál TJ Sokol. K pohybovým aktivitám žáci využívají též sportovní halu, plavecký bazén i zimní stadión.

Škola je zásobena dostatečným množstvím učebnic, pracovních sešitů. Při výuce jsou využívány moderní učební pomůcky, obrazový materiál i výukový software. Třídy jsou

vybaveny moderní počítačovou technikou. Dětem s kombinovanými vadami a s těžkým mentálním postižením poskytují speciální učební pomůcky.

Charakteristika pedagogického sboru

Výchovně vzdělávací proces zajišťují vyučující a to třídní učitelé i ostatní učitelé. Věkový průměr pedagogického sboru se pohybuje okolo 38 let. Přibližně 80 % je plně kvalifikovaných speciálních pedagogů, kteří splňují předpoklady pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatní si doplňují vzdělání. V pedagogickém sboru pracují kvalifikované asistentky pro žáky se zdravotním postižením i pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Ve škole působí výchovný poradce, koordinátor ŠVP, metodik primární prevence sociálně patologických jevů, metodik environmentální výchovy a ICT metodik. Ve školní družině pracuje vychovatelka.

Charakteristika žáků

Ve škole se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotní postižení představuje především mentální, tělesné nebo zrakové postižení, poruchy autistického spektra, případně kombinované vady. Zdravotní znevýhodnění je způsobeno zdravotním oslabením dlouhodobými nemocemi, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociální znevýhodnění je ovlivněno složitým rodinným prostředím s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy.

Většina dětí opakovaně selhává při výuce na běžné základní škole. Žáci jsou přijímáni na žádost rodičů a na základě doporučení školského poradenského zařízení. V rámci této školy jsou integrovány děti s těžkým mentálním postižením. Tito žáci jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů, které škola zpracovává ve spolupráci se speciálními pedagogickými centry.

ŠVP základní školy praktické

Školní vzdělávací program vychází z koncepce přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Součástí ŠVP je i část věnující se vzdělávání žáků podle RVP-ZV- základní škola.

V současnosti v souladu s legislativními normami škola umožňuje žákům ze základních škol vzdělávání formou individuální integrace. Jedná se o žáky, u kterých probíhala neúspěšná inkluze do základní školy a jejichž postižení je opravňující k zařazení do režimu speciálního vzdělávání. Jedná-li se o žáky bez mentálního postižení, jejich výuka je realizována podle RVP ZV formou individuálního vzdělávacího plánu. Obsah rámcových plánů v jednotlivých ročnících je v ŠVP zpracován v přílohách.

Škola poskytuje dětem základní vzdělání, pojetí ŠVP však zohledňuje individuální limity dané konkrétní mírou postižení či znevýhodnění a její značnou diferenciaci v rámci jednotlivých ročníků. Cílem je tedy dosažení co nejvyšší možné úrovně základního vzdělávání s přihlédnutím k možnostem a schopnostem jednotlivých žáků.

5.3 Test čtenářské gramotnosti

Pro diplomovou práci byl vytvořen nestandardizovaný test čtenářské gramotnosti⁹. Tímto testem jsme se snažili zjistit, jak se žáci orientují v textu a zda dokáží vyhledávat v textu nejruznější informace. Test se skládá ze dvou testových úloh, které se dále člení a každá úloha obsahuje další testové otázky nebo úlohy. Test obsahuje úlohy otevřené (s otevřenou odpovědí, s volnou odpovědí) a úlohy uzavřené (s nabízenou odpovědí, s nucenou volbou odpovědi).

V otevřených úlohách požadujeme od žáků vytvoření a uvedení nějaké vlastní krátké odpovědi. V uzavřených úlohách se mohou vyskytnout dichotomické úlohy nebo úlohy s výběrem odpovědi. Dichotomické úlohy předkládají žákům dvě alternativní odpovědi s tím, že jedna je správná a tu mají označit (např. podtržením, zakroužkováním atd.) Někdy jsou tyto úlohy označovány jako úlohy s dvoučlennou volbou nebo jako alternativní úlohy. Úlohy s výběrem odpovědi se skládají ze dvou částí: problému nebo otázky a nabídnutých odpovědí. Existuje několik forem těchto úloh (Chráska, 2007, s. 190). V našem testu čtenářské gramotnosti jsme však použili pouze úlohy typu „jedna správná odpověď“.

Chceme zjistit, zda jsou žáci v jednoduchém textu schopni nalézt jasně vyjádřené informace.

⁹ Test se nachází v příloze diplomové práce.

První testová úloha

V první testové úloze jsme použili jednu z úloh z mezinárodního výzkumu prePIRLS 2011¹⁰ „Charlieho talent“. V této úloze jsme si chtěli ověřit, zda žáci textu porozumí a které myšlenkové operace jsou pro ně nejnáročnější – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Záměrně jsme vybrali úlohu z výzkumu prePIRLS, který je jednodušší a je určený k hodnocení základních čtenářských dovedností, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí testu PIRLS. Tento test obsahuje kratší úlohy s jednodušší slovní zásobou i větnou stavbou (Potužníková, 2011). „*Test prePIRLS se stejně jako PIRLS snaží zprostředkovat žákům autentický čtenářský zážitek zařazením zajímavých textů podobných tomu, co žáci čtou v běžném životě. V některých případech je však nutné texty upravit, aby jejich obsah a obtížnost odpovídaly věkové kategorii*“ (Potužníková, 2011, s. 51).

Úloha obsahuje celkem 13 otázek, které jsou rozmístěny přímo v textu. Snažili jsme se o to, aby měli v testu žáci na očích zároveň otázku i příslušný text. V úloze jsou použity otázky s výběrem odpovědi, ale i otázky s tvorbou odpovědi. Otázky s tvorbou odpovědi jsou v úloze zastoupeny o jednu více, protože jsou pro mladší čtenáře jednodušší než otázky s výběrem odpovědi. Tyto otázky totiž nevyžadují čtení a posuzování čtyř nabízených možností.

Druhá testová úloha

Druhá testová úloha se nazývá „Jízdní řád“. V této úloze nenalezneme souvislý text, ale informace v tabulce jízdního řádu, který je možné nalézt běžně na zastávkách autobusů. Ve třech otázkách je na výběr ze tří odpovědí, čtvrtá otázka je dichotomická, na kterou žáci odpovídají ANO, NE. Pátá otázka obsahuje symbol, který se vyskytl v jízdním řádu, a po žácích požadujeme stručnou odpověď.

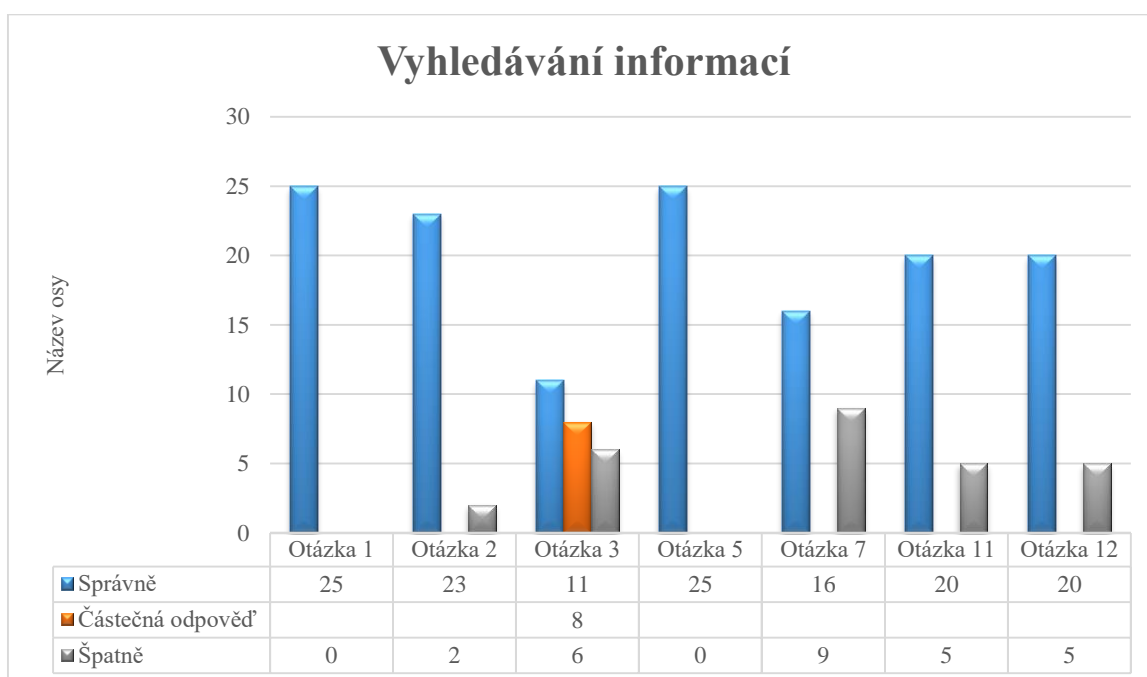
5.3.1 Výsledky testu čtenářské gramotnosti

V následující kapitole předložíme pomocí výsledků testu čtenářské gramotnosti odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si v diplomové práci položili. Celkový počet žáků, kteří se zúčastnili šetření, je 25 a žáci jsou z 6. – 9. ročníku základní školy praktické.

¹⁰ Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>, cit. 26. 04. 2016.

Jsou žáci schopni vyhledat informace v jednoduchém textu?

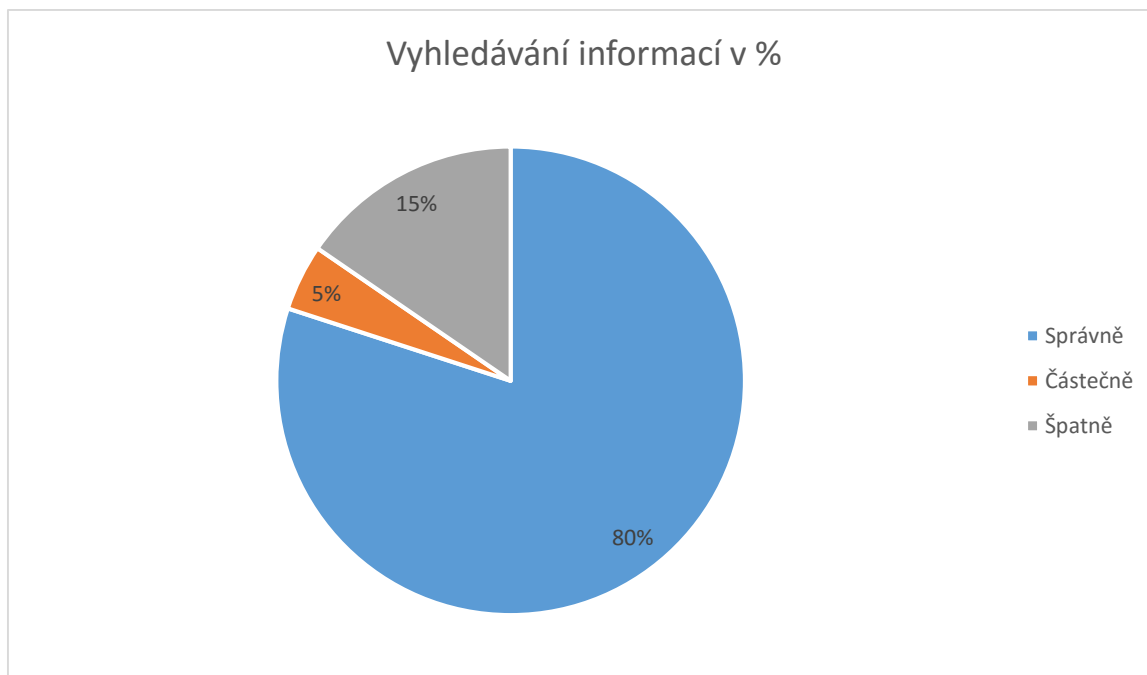
Uvedená výzkumná otázka souvisí s několika úlohami v testu čtenářské gramotnosti. Konkrétně se tato výzkumná otázka vztahuje k otázkám z první testové úlohy „*Charlieho talent*“. Žáci si nejprve četli jednoduchý text a poté odpovídali na otázky týkající se textu. Vyhledávání informací se objevilo v otázkách 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12. V některých z těchto otázek si vybírali ze čtyř nabízených odpovědí. V ostatních otázkách se po nich vyžadovaly odpovědi, které našli přímo v textu.



Graf 1 Vyhledávání informací

Na otázku číslo 1 odpověděli všichni žáci správně. Odpověď na otázku šlo nalézt hned ve druhé větě. Ve druhé otázce už žáci museli sami z textu vypsát odpověď, přesto na tuto otázku odpověděli pouze dva žáci špatně. Odpověď na třetí otázku se taktéž nacházela přímo v textu. V tomto případě byly vyžadovány dvě odpovědi. Pokud žák napsal pouze jednu správně, počítal se mu 1 bod. Za celou otázku mohl získat celkem 2 body. Jak lze z grafu vypočítat, 11 žáků odpovědělo správně, 8 částečně a 6 špatně. Na pátou otázku (podobně jako na otázku první) odpověděli všichni správně. Otázky 7, 11 a 12 nedopadly tak špatně, ve většině případů žáci odpovídali správně.

Pokud bychom sečetli všechny správné, částečné a špatné odpovědi, mohl by nám vyjít následující graf.

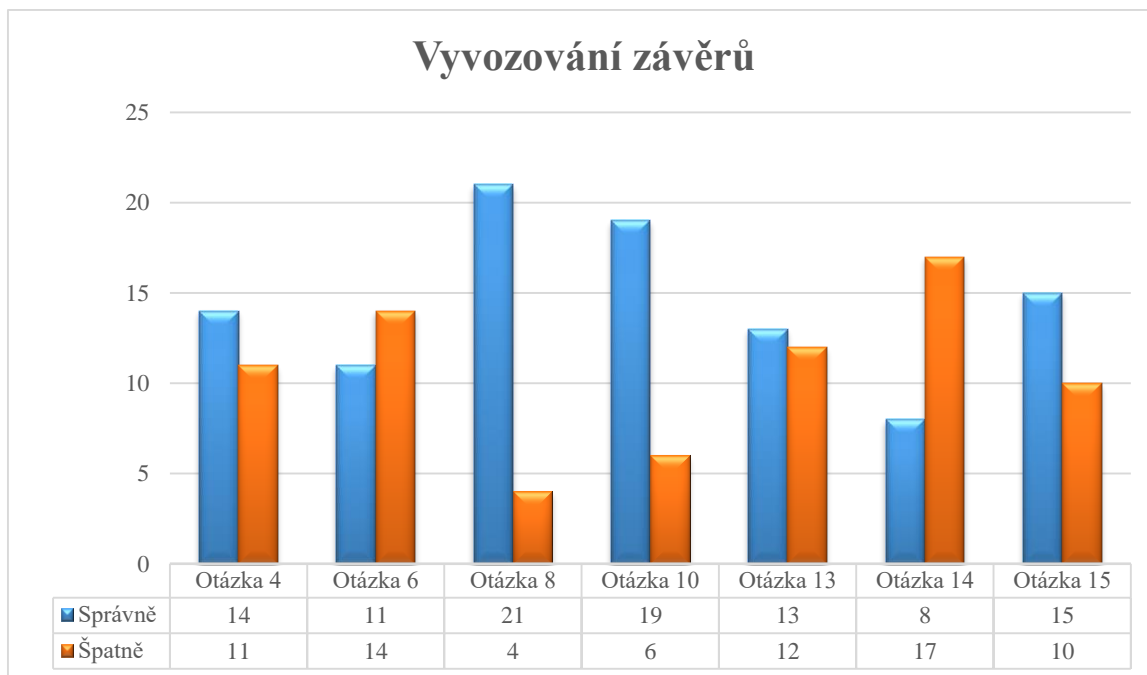


Graf 2 Vyhledávání informací v %

Z uvedeného grafu vyplývá, že z 80 % žáci s těmito otázkami neměli problém. V 15 % odpovídali špatně. Mohli bychom tak shrnout, že s těmito typy otázek žáci nemají problém. Žáci ve většině případů tedy jsou schopni vyhledat informace v jednoduchém textu.

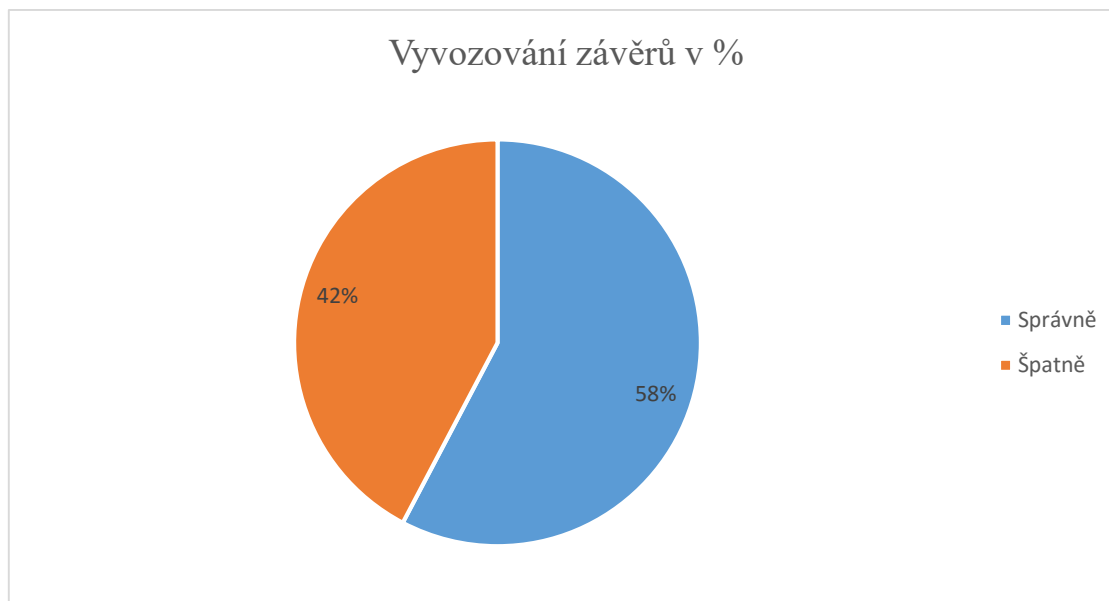
Jsou žáci schopni odpovědět na otázky, které se týkají textu?

Tato otázka opět souvisí s první testovou úlohou „*Charlieho talent*“. Mohli bychom ji nalézt v otázkách 4, 6, 8, 10, 13, 14, 15. Opět tyto otázky souvisely s textem, který žáci četli. V těchto otázkách už nešlo o doslovné vyhledávání informací, ale o samotné vyvozování závěrů z textu. Také tyto otázky po žácích vyžadovaly interpretaci textu a jeho posuzování. V některých otázkách měli žáci na výběr ze čtyř nabízených odpovědí (4, 13, 14, 15). Zbylé otázky vyžadovaly písemnou odpověď. Rozsah odpovědi na tyto otázky byl zpravidla od jednoho slova až po celou větu. Hodnocení otázek jsme stanovili na správnou a nesprávnou odpověď.



Graf 3 Vyvozování závěrů

Jak je patrné z uvedeného grafu, s tímto typem otázek měli žáci větší problémy než s předchozím typem otázek. V otázce číslo čtyři téměř polovina žáků odpověděla špatně. V této otázce se jednalo především o vyvození závěrů a interpretaci. Žáci měli problém rozeznat, jak se cítil podle textu hlavní hrdina. V textu totiž nebyla odpověď na otázku jednoznačně řečena, museli ji sami vyvodit a uvést vlastní interpretaci. Podobně v šesté otázce měli žáci problém s vyvozením závěrů. V tomto případě odpovědělo více žáků špatně. S otázkou číslo osm však většina žáků neměla problém, podobně i s otázkou desátou. Čtrnáctá otázka byla nejtěžší z celého textu a špatně odpovědělo 17 žáků. Většina žáků označila odpověď „aby sehráli fotbalový zápas“. Měli tedy problém s porozuměním textu a vyvozením závěrů z něj.

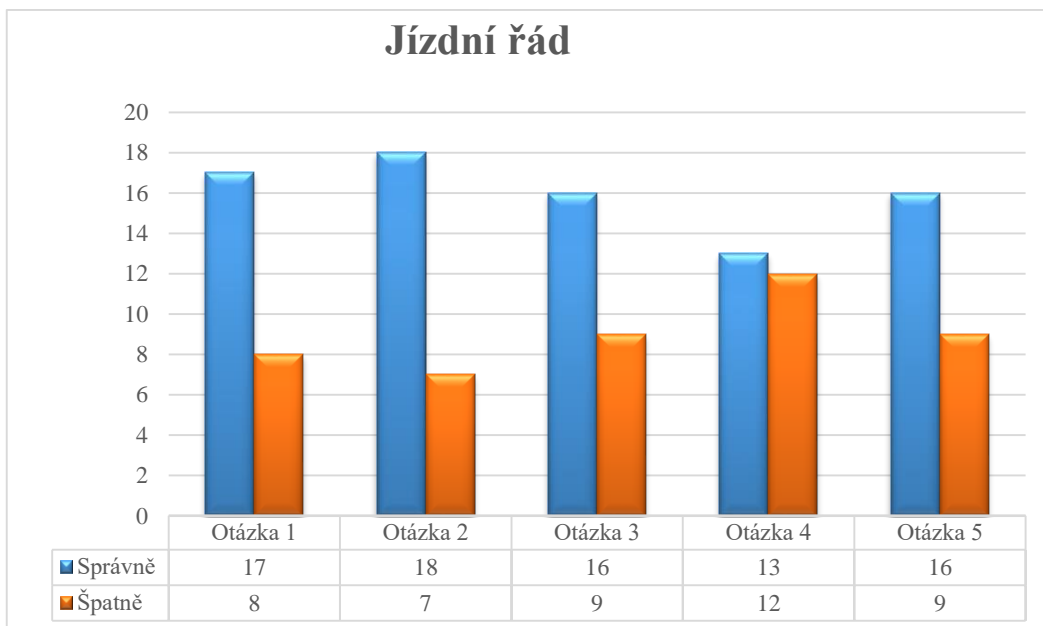


Graf 4 Vyvozování závěrů v %

Podle uvedeného grafu mají žáci s LMP větší problém s vyvozováním závěrů z textu, s interpretací textu a s jeho posuzováním.

Orientují se žáci v informacích, se kterými se setkávají v běžném životě?

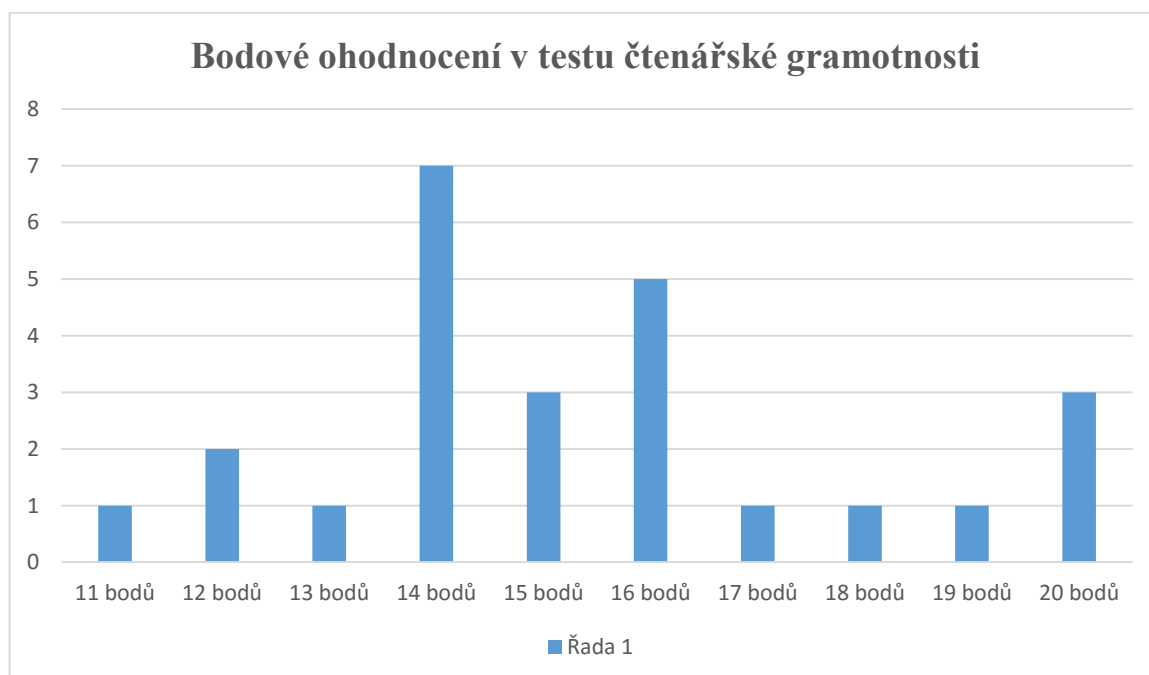
Třetí výzkumná otázka souvisí s druhou testovou úlohou „Jízdní řád“. V této testové otázce jsme chtěli zjistit, zda mají žáci s LMP problém s orientací v textech, se kterými se setkávají v běžném životě. Jako testovou úlohu jsme zvolili jízdní řád. Tato úloha měla pět testových otázek. Žáci se museli orientovat v tabulce a následně zakroužkovat správnou odpověď. V páté otázce museli žáci doplnit souvislejší text. Hodnocení je rozděleno na správnou a špatnou odpověď.



Graf 5 Jízdní řád

Celková úspěšnost v testu

V testu měli žáci možnost získat celkem 21 bodů. Plný počet bodů nezískal ani jeden žák. Tři žáci získali 20 bodů¹¹. Nejvíce žáků získalo 14 a 16 bodů. Nejmenší počet bodů bylo 11. Nikdo ze žáků nezískal méně než 11 bodů. Všichni žáci tedy byli schopni správně odpovědět minimálně na půlku otázek v testu správně.



Graf 6 Celková úspěšnost v testu čtenářské gramotnosti

¹¹ Test jednoho z těchto žáků je možné nalézt v příloze. V další části práce je uvedena kazuistika tohoto žáka.

5.4 Rozhovory

Během našeho výzkumu jsme vedli polostrukturovaný rozhovor¹² se dvěma učitelkami, které vyučují na základní škole praktické na druhém stupni český jazyk.

Nejprve jsme se učitelek dotazovali na věk, jedné je 60 a druhé 50. První vyučuje český jazyk na základní škole 15 let. Nejprve vyučovala český jazyk na běžné základní škole, na základní škole praktické vyučuje 10 let. Druhá paní učitelka vyučuje na základní škole praktické český jazyk 20 let. První učitelka vyučuje český jazyk v 7. a 8. třídě a druhá v 6. a 9. ročníku.

1) Kolik času v hodinách českého jazyka věnujete následujícím dovednostem?

V úvodu rozhovoru jsem se zaměřila na otázku, kolik času oslovené učitelky v hodinách věnují čtení (literatuře), mluvnici a pravopisu, slohu a popřípadě jiným dovednostem, činnostem. První učitelka se nejvíce věnuje mluvnici a to zhruba v 60 %, 20 % zabírá literatura a 20 % sloh. Druhá učitelka podobně více času věnuje mluvnici a pravopisu (50 %), 30 % čtení, 20 % sloh.

2) Kolik času týdně se obvykle věnujete se třídou čtení (literatuře)?

Obě učitelky shodně odpověděly, že čtení (literatuře) se věnují pouze 1 vyučovací hodinu týdně.

3) Které materiály používáte v hodinách českého jazyka?

V hodinách českého jazyka obě učitelky používají převážně učebnice a čítanky, pracovní listy, knihy (dětské knihy, povídky, romány), počítačové programy a jiné interaktivní materiály. První učitelka navíc ještě využívá nejrůznější noviny a časopisy a velmi často si místo používání učebnic tvoří vlastní pracovní materiály pro žáky. Obě uvedly, že preferují též používání různých dětských knížek před učebnicemi a čítankami. Toto zjištění je zajímavé, neboť výsledky PIRLS 2011 ukazují, že Česká republika je mezi zeměmi, ve kterých učitelé nejvíce preferují užívání učebnic a čítanek (Kramplová, Tomášek, Vernerová, 2012).

4) Vedou si žáci čtenářské deníky?

Na tuto otázku obě učitelky odpověděly, že žáci si žádné čtenářské deníky nevedou.

¹² Otázky z rozhovoru je možné nalézt v příloze. Inspirace rozhovoru in Šormová, 2015.

- 5) Jak často se při výuce českého jazyka věnujete následujícím činnostem – čtu žákům nahlas, vyvolávám žáky, aby četli, nechám žáky, aby si četli sami pro sebe, žáky nechám číst knihu podle vlastního výběru.

V 6. a 9. třídě čte učitelka žákům nahlas jednou či dvakrát týdně, v 7. a 8. třídě čte učitelka žákům nahlas každý den či téměř denně. Sdělila mi, že tak žáci dávají mnohem více pozor a někteří žáci mají i problém se samostatným čtením. Žáky obě vyvolávají, aby četli také každý den, či téměř denně (v každé hodině českého jazyka). Podobně i obě téměř denně nechávají žáky, aby si četli sami pro sebe. Žáky však nikdy či téměř nikdy nenechávají číst knihy dle vlastního výběru.

- 6) Jak často požadujete po žácích, aby prováděli následující činnosti – vyhledávání informací v textu, vysvětlování, jak porozuměli textu, odhadování, co se stane v textu dále, shrnování textu, porovnávání přečteného textu s jinými texty, které četli již dříve, porovnávání textu s vlastními zkušenostmi, zobecňování textu a vyvozování závěrů, vyjadřování názoru na četbu.

V tomto rozhovoru jsme se ptali na postup porozumění čtení, a zda je učitelky po žácích v hodinách vyžadují. První učitelka žáky nechává vyhledávat informace v textu téměř denně, druhá jednou či dvakrát týdně. Žáci jednou či dvakrát týdně vysvětlují, jak porozuměli textu. Oproti tomu obě učitelky odpověděly, že žáci pouze jednou nebo dvakrát za měsíc odhadují, co se stane v textu. U obou učitelek žáci musí shrnout text zhruba jednou týdně. První učitelka nechává jednou nebo dvakrát za měsíc žáky porovnávat přečtený text s jinými texty, které už četli dříve, druhá učitelka nenechává žáky porovnávat text nikdy či téměř nikdy. Žáci porovnávají text se svými zkušenostmi zpravidla jednou nebo dvakrát za měsíc. Zobecňování a vyvozování závěrů z textu taktéž probíhá velmi málo, pouze zhruba jednou měsíčně u obou učitelek a podobně pouze jednou nebo dvakrát měsíčně vyjadřují žáci názor na četbu.

Mohli bychom i v tomto případě říci, že závěry výzkumu PIRLS 2011 dopadly podobně: „v českých školách je kladen malý důraz na některé postupy porozumění: jde o porovnání textu s jinými texty a popsání stylu nebo uspořádání textu, tyto postupy mohou velmi pozitivně rozvíjet potenciál žáků pro psaní vlastních textů, pomáhají jim uvědomit si strukturu textu a principy výstavby textu, koherence a koheze. Dalšími postupy, které nejsou ve vyučování zastoupeny v dostatečné míře, jsou odhadování, co se stane dále v textu,

a určování postoje a záměru autora. Znalost těchto principů rozvíjí schopnost argumentace a kritického čtení“ (Šormová, 2015, s. 121).

7) Uveďte názvy některé z knih, které jste v tomto školním roce četli společně se žáky ve škole.

Učitelky uvedly, že s žáky například četli Zlatovlásku a jiné pohádky, K. J. Erbena, ukázkou z Babičky od Boženy Němcové a různé další pohádky a pověsti. Obě se shodly na tom, že se žáky čtou spíše jednodušší texty, či nějak upravené a zjednodušené texty. Žáci mají s těžšími texty problém. Pokud už žákům dají některé složitější texty, samy jim ji přečtou a poté s nimi společně pracují.

8) Používáte v hodinách čítanky? Případně které?

Obě učitelky používají Čítanku pro 2. stupeň ZŠ praktické¹³, která má 4. díly. 1. díl pro 6. ročník, 2. díl pro 7. ročník, 3. díl pro 8. ročník a 4. díl pro 9. ročník. Obě však kromě čítanek využívají i jiné materiály a různé knihy.

9) Dělají si žáci zápis do sešitu? A jakým způsobem?

V této otázce jsem chtěla zjistit, jakým způsobem si žáci v jednotlivých třídách vytvářejí zápisy a zda využívají různé prameny. Obě učitelky však sdělily, že žáci text pouze opisují z tabule. Diktování zápisu by bylo velmi zdlouhavé a žáci pak po sobě nejsou schopni ve většině případů text přečíst.

Díky rozhovoru s učitelkami bychom také mohli odpovědět na zbylé výzkumné otázky:

Je téma čtenářské gramotnosti zařazováno i do jiných předmětů a do jaké míry?

Čtenářská gramotnost je na 2. stupni základní školy praktické vyučována v rámci českého jazyka, dějepisu, přírodopisu, zeměpisu a dalších předmětů. Učitelky se shodují, že čtenářskou gramotnost je možné zařadit téměř do všech předmětů. Nejvíce je však potřeba ji rozvíjet v rámci českého jazyka, konkrétně literatury.

Bohužel je však literatura vyučována pouze jednou týdně, většina času je věnována mluvnici a pravopisu. Jedna z učitelek uvedla, že velkým problémem je to, že žáci neumí dobře číst a mají problémy s porozuměním textů. Obě učitelky se shodly na tom, že by mohly

¹³ GEBHARTOVÁ a kol.: Čítanka pro 2. stupeň ZŠ praktické, 1. – 4. díl,

hodiny českého jazyka uzpůsobit jinak a čtenářskou gramotnost více rozvíjet. Podle nich poskytuje snížený počet žáků ve třídě dostatek možností k realizaci.

Jaké metody lze použít ke zlepšení čtenářské gramotnosti u žáků s LMP?

Nejvíce užívanými metodami jsou čtení textu a vyhledávání informací v něm. Méně času už je věnováno vyvozování závěrů z textu, jejich interpretaci, případně srovnávání s jinými texty nebo žákovskou osobní zkušeností. Samy uvedly, že někdy používají i různé noviny a časopisy a se žáky se věnují textům v nich. Také existují nejrůznější počítačové programy a jiné interaktivní materiály, se kterými v hodinách učitelky pracují.

5.5 Kazuistika

V této podkapitole uvádíme kazuistiky čtyř vybraných žáků základní školy praktické. Tyto kazuistiky byly vytvořeny na základě vlastního pozorování, vlastního šetření a analýzy pedagogické dokumentace a dokumentace žáka. Jak již bylo výše zmíněno, všechna jména jsou pozměněna.

5.5.1 Žák M. A.

Žák s narušenou komunikační schopností – přetrvávající těžší formou expresivní vývojové dysfázie a těžší formou sy ADHD s typickými dopady do školní výuky při výrazně nerovnoměrném rozvoji rozumových schopností, lehká mentální retardace. M. A. je v době pozorování žákem devátého ročníku základní školy praktické

Sociální charakteristiky a projevy

Pomaleji navazuje sociální kontakty, ale po delší době to zvládne, v nových situacích potřebuje vedení. V sociálních dovednostech si vede dobře.

Tělesné charakteristiky a projevy

Somaticky je chlapec zdatný. Při zátěži se projevuje psychomotorický neklid celého těla.

Emocionální charakteristiky a projevy

Chlapec je uzavřený, zatím sám nenavazuje žádné kontakty se spolužáky. Sám se aktivně nezapojuje do práce ve skupině. Je třeba ho aktivně zapojovat. Na chlapci je také patrná obava z neúspěchu, je na něm vidět nervozita.

Školní vzdělávání

Chlapec se vzdělává v základní škole praktické, od loňského školního roku pozoruje škola na chlapci přetížení z důvodu nárůstu množství učiva. Je velice unavený, nervózní, těžko zvládá množství látky, domácí přípravu musí výrazně snížit, protože je unavený. Projevují se u něho návaly vzteku z náporu většího množství učiva. Objevují se potíže s pochopením zadání, hůře se koncentruje, pracovní tempo je pomalejší.

Současný stav

Somaticky zdatný s ohledem na věkovou normu, počáteční kontakt navazuje bez adaptačních potíží. Po sociální stránce méně průbojný, málomluvný, ke slovnímu projevu musí být vyzván, pak odpoví se značně omezenými vyjadřovacími schopnostmi a latencemi. Je snaživý, usilovně nad úlohami přemýšlí, vážne však výbavnost pojmů, často si nemůže vybavit některé potřebné slovo, což ho znervózňuje, v těchto situacích si vypomáhá neverbální komunikací – gestikulací. Chlapec je méně samostatný, potřebuje verbální podporu, vedení, praktickou pomoc, opakování instrukcí.

Školní hodnocení žáka v čj

Čtení představuje značný problém, nedosahuje sociální účinnosti tak, aby se čtením mohl chlapec samostatně učit a přečtené informace si osvojovat. Čtení je velmi pomalé a těžkopádné se zvýšenou chybovostí. Tiché čtení je v rychlejším tempu, i tak ale nedosahuje hranice sociální únosnosti při čtení. Reprodukce přečteného textu se řídí několika opěrnými slovy, kterým chlapec porozuměl a která při čtení zachytil. Pozitivním jevem je dobrý vztah k četbě.

V diktátu se objevuje výrazná chybovost všeho druhu od nesprávné aplikace základních mluvnických pravidel až po chybovost specifického charakteru v důsledku závažnější dysfagické poruchy. Písemný projev je i přes značnou chybovost srozumitelný.

Test čtenářské gramotnosti

Tento žák byl jeden z těch žáků, kteří v našem testu čtenářské gramotnosti získali 20 bodů z 21 možných. Pouze otázku číslo sedm tento žák nevyplnil a zdá se, že se tak stalo pouze z nepozornosti. Žák nemá problém s vyhledáváním informací z textu a zdá se, že v jednoduchém textu nemá ani problémy s vyvozováním závěrů a interpretací. V tomto případě se nám jeví, že písemný projev žáka je velmi srozumitelný, leckdy se objevují

nesprávné tvary. Žák nám po testu sdělil, že test pro něj nebyl těžký, ale že mu pomohlo hlasité čtení textu, ve kterém se poté lépe orientoval.¹⁴

5.5.2 Žák P. U.

Žák s lehkou mentální retardací, středně funkčním autismem, poruchou koncentrace pozornosti s hyperaktivitou, poruchou artikulace (výrazná dyslálie) a vícečetnými zdravotními problémy.

Sociální charakteristiky a projevy

Žák je společenský, dobře se zapojuje do kolektivu, nemá problém s navazováním sociálního kontaktu, má smysl pro spravedlnost. Při práci ve skupině se chová dominantně, impulsivně, hůře se podřizuje spolužákům. Občas se objeví mírné afektivní projevy, ale je přístupný domluvě.

Tělesné charakteristiky a projevy

Žák má temperamentní pohybový projev, je hlučnější, nutnost občasného usměrnění. Jeví menší potíže v koordinaci pohybů.

Emocionální charakteristiky a projevy

Žák je mírný, přátelský, se smyslem pro humor, v kolektivu je oblíbený. Má snahu pomáhat mladším spolužákům. U chlapce je nutný trvalý dohled dospělé osoby, občas se objevují záchvaty vzteku, agrese, v chování se vyskytují prvky infantilility a emoční nezralosti, snižená je schopnost sociálního porozumění.

Školní vzdělávání

Chlapec učivo praktické školy zvládá. Snaží se být samostatný, pomoc asistenta pedagoga není nutná. V českém jazyce je nutné pomalejší tempo, zkrácený opis. Úprava textu je špatná. Při neúspěchu v rámci plnění úkolů se občas objevuje afektovaná reakce, je však přístupný domluvě, osvědčuje se použití humoru. Velmi pozitivně reaguje na pochvalu. Řeč je z důvodu výrazné poruchy komunikace stále málo srozumitelná.

Současný stav

Chlapec je společenský, dobře se zapojuje do kolektivu, nemá problémy s navazováním společenského kontaktu. Ve skupině se chová dominantně, hůře se podřizuje spolužákům, zároveň má však snahu pomáhat mladším spolužákům.

¹⁴ Vyplněný test žáka M. A. je součástí přílohy.

Školní hodnocení žáka v čj

Při hodině chlapec působí klidně, s přibývajícím časem se však schopnost koncentrace oslabuje, chlapec je snadno vyrušitelný okolními vlivy. Pracuje v pomalém tempu, na pokyny a dotazy učitelky dobře reaguje. Snaží se být samostatný, v písemném projevu přetrvávají oslabené grafomotorické dovednosti. Hlasité čtení je mírně pomalejší, čtenářský projev narušuje logopedická vada a vliv má také negativní vztah chlapce k četbě. Čtení je zcela bez porozumění. Písemný projev je formou větších tvarů psacího písma, čitelnost je výrazně snižena. Přepis je bez výskytu specifických chyb, diktát odmítá psát.

Test čtenářské gramotnosti

Tento žák získal v testu pouhých 14 bodů. Problém se objevuje u žáka jak v písemném, tak v ústním projevu. Z testu byl problém rozeznat, co žák přesně napsal. Pokud jsme se ale žáka konkrétně po testu zeptali na jednotlivé úkoly, žák nám většinu odpovědí řekl správně. Pokud se ale podíváme na žákův test, můžeme si všimnout, že většinu otázek, ve kterých byla možnost volby odpovědi, měl žák správně. Problémy tedy měl s psaním vlastních interpretací.¹⁵

5.5.3 Žákyně V. T.

Žákyně s lehkou mentální retardací, výrazné projevy syndromu ADHD.

Sociální charakteristiky a projevy

Dívka je bystrá, vnímavá, kamarádká, některé spolužačky však umí zmanipulovat pozitivně i negativně, je dominantní, aktivní, musí mít hlavní slovo, je přirozený vůdce ve třídě. Často nepřiměřeně reaguje na situace, nedokáže se ovládnout a řídit své chování. Pravidla se ani nesnaží pochopit, s jejich uplatňováním má vážnější problémy.

Tělesné charakteristiky a projevy

Je dostatečně fyzicky vyspělá, pohyby jsou koordinované, v běžném prostředí se dobře orientuje.

Emocionální charakteristiky a projevy

Dívka je velice náladová, pokud je naladěná pozitivně – je milá, usměvavá, veselá, nápomocná učitelům i spolužákům, ale stačí nějaký podnět a její nálada se rázem změní, pak

¹⁵ Vyplněný test žáka P. U. je součástí přílohy.

je útočná, křičí, používá vulgarismy, slova si nevybírání, nereaguje na autoritu, spíše opačně, vulgárně se vyjadřuje i na adresu učitelů. Je všeobecně hlučná, málokdy umí přijmout kritiku.

Školní vzdělávání

Dívka patří ve třídě k lepším žákům, mohla by být nejlepší, ale chybí jí motivace k učení, stačí jí to, co se naučí ve škole, domácí příprava je takřka nulová. Nejlépe rozvinutá je všeobecná informovanost, schopnost identifikace chybějící části celku a abstraktní a logické myšlení. Defektní je oblast slovní zásoby. Sešity a učebnice má v nepořádku, v aktovce vládne velký chaos, nové pomůcky si za pár dnů zničí a pak nemá nic nebo si je půjčuje od spolužáků.

Současný stav

Dívka je velmi svérázná, živelná. Umí být kamarádká, společenská, strhuje na sebe pozornost, v sociálních dovednostech si vede dobře. Často je potřeba ji pozitivně motivovat a usměrňovat.

Školní hodnocení žáka v čj

Velice pěkně čte, umí reprodukovat přečtený text, písmo je sice neúhledné, chyb ale moc nedělá. Úroveň hlasitého čtení výrazně převyšuje kognitivní kapacitu dívky, dívka čte v dobrém tempu bez chybovosti. Minimální je však reprodukce čteného, samostatný projev je velmi stručný, návodné otázky zodpovídá pouze částečně. Písemný projev je dobře čitelný, diktát je zatížený specifickou chybovostí ve smyslu absence diakritiky či její záměny, používá pouze tečky a háčky. V přepisu je specifická chybovost méně četná.

Test čtenářské gramotnosti

Žákyně opět měla 20 bodů, podobně jako první jmenovaný žák. Žákyně chybovala pouze v otázce 13, která se týkala vyvozování závěrů. Druhou část testu měla taktéž celou správně. Její písemný projev se zdá místy hůře čitelný. Pokud žákyně přepisuje některá slova z textu, chybovost se neobjevuje. Pokud však žákyně sama vymýšlí věty, chybovost se objevuje.

5.5.4 Žák P. S.

Žák s lehkou mentální retardací, syndromem ADHD, přetrvávající řečová vada na podkladě vývojové dysfázie.

Sociální charakteristiky a projevy

Žák vyhledává společnost druhých spolužáků, snaží se do kolektivu začlenit, dobře reaguje na povzbuzení a pochvalu, při plnění úkolů není nutná dopomoc asistentky, řeč je stále špatně srozumitelná.

Tělesné charakteristiky a projevy

Málo motoricky vyspělý, zdravotní handicap, tempo pomalé. Potíže s nápodobou a koordinací pohybů.

Emocionální charakteristiky a projevy

Kontakty navazuje bez potíží, je aktivní, snaživý a samostatně pracující žák plní všechny zadávané úkoly. Chlapec je velmi citově vázán na dva starší sourozence, rád o nich hezky vypráví, s ostatními spolužáky udržuje také přátelské styky.

Školní vzdělávání

Chlapec je vstřícný, aktivní, mírné, klidné a kamarádké povahy. Ve třídě je oblíbený. V hodinách je snaživý, aktivní, komunikativní, domácí úkoly nosí vypracované, školní pomůcky má v pořádku. Při hodinách spolupracuje, má pomalejší pracovní tempo a při zátěži mírný motorický neklid. I přes svůj zdravotní handicap se účastní všech aktivit při výuce.

Současný stav

Chlapec se dobře adaptuje na nové prostředí, ve škole dosahuje průměrného prospěchu. Rád dovádí se spolužáky, k učitelům se chová slušně. Osobní věci a pomůcky má v pořádku. Srozumitelnost řeči je i nadále snižena, objevuje se artikulační neobratnost.

Školní hodnocení žáka v čj

Žák dosahuje průměrného prospěchu, má stálé problémy se čtením, chlapec zaměňuje tvarově podobná písmena. Obsahu čteného textu rozumí, umí ho reprodukovat, ale čte pomalu, chybně a se špatnou výslovností. Písemný projev je místy hůře čitelný, přepis a diktát jsou zatíženy masivní specifickou chybovostí. Objevuje se absence diakritiky, spojování slov, opakování částí slov za sebou, vynechávání a záměna písmen. Gramatická pravidla ovládá teoreticky, prakticky je však téměř nepoužívá, nestíhá tempu ostatních spolužáků.

Test čtenářské gramotnosti

Žák získal z testu čtenářské gramotnosti pouhých 12 bodů, zařadil se tak mezi žáky, kterým dělal test problém. Na otázky s doplněním vlastní odpovědi tento žák odpovídal ve většině případů pouze jednoslovně. Žák má problém jak s vyhledáváním informací v textu, tak s vyvozováním závěrů a interpretací. Velký problém měl žák též s druhou úlohou „Jízdní řád“. V něm správně odpověděl pouze na jednu otázku, ostatní nevyplnil. Bohužel nevíme, zda neodpověděl pouze z nedostatku času, nebo odpovědi opravdu nevěděl.

5.6 Práce s příručkou

Po vyhodnocení testu čtenářské gramotnosti a rozhovoru s učitelkami jsme se zaměřili na vytvoření pracovních listů a následně jejich zpracování do příručky¹⁶, která by rozvíjela čtenářskou gramotnost u žáků s LMP. Příručka se tedy skládá z několika pracovních listů. V celé příručce se objevuje postava pana Čtenáře, který celou příručku provází. Tato postava byla použita proto, aby sjednotila celou příručku a přiblížila tak pracovní listy žákům. Tato postava provází žáky celou příručkou. Příručka je koncipována tak, aby učitelé měli možnost použít pouze některé pracovní listy, nemusí pracovat s celou příručkou. Do první části příručky byly zařazeny pracovní listy, které se týkají každodenního života žáků. Žáci díky nim rozvíjí čtenářskou gramotnost a jsou schopni orientovat se v každodenním životě. Pracovní listy v první části se týkají například nakupování, jízdního řádu, ordinačních hodin, letáků na lécích, různých pozvánek apod. Všechny tyto úlohy byly použity tak, aby žákům následně usnadnily orientaci v jejich každodenním životě. V pracovních listech jsme se snažili o pestrost, barevnost, na konci většiny úloh dáváme prostor pro diskuzi. Paní učitelka může s pracovními listy pracovat libovolně. Může je žákům zadávat jako samostatnou práci, nebo s nimi pracovat a průběžně vysvětlovat některé skutečnosti, které se v jednotlivých listech vyskytnou. Ve druhé části se objevují pracovní listy s literárními a jinými texty. V této části jsme se zaměřili především na vyvozování závěrů z textu a interpretaci. Požadujeme po žácích, aby s textem pracovali. V testu čtenářské gramotnosti měli s těmito typy otázek žáci problémy, proto se budeme snažit u nich právě tyto myšlenkové operace rozvíjet.

Po vytvoření příručky bylo důležité ověřit, zda je přínosná. V šesti hodinách českého jazyka jsem se se žáky snažila pracovat pomocí této příručky. Tyto hodiny probíhaly v 7.

¹⁶ Příručka „Čtete s porozuměním“ je součástí přílohy diplomové práce.

ročníku základní školy praktické. V první hodině jsem byla žákům paní učitelkou představena, následně jsem žákům vysvětlila, co budeme v příštích hodinách českého jazyka dělat. Každý žák dostal několik pracovních listů z příručky a žákům bylo sděleno, že průvodcem těmito pracovními listy budu já a pan Čtenář, který jim v příručce vysvětlí vše důležité. Jako pracovní listy byly vybrány Knihovna, Jízdní řád a Rozvrh hodin.

Jako první jsme probírali pracovní listy z příručky s názvem Knihovna. Nejprve jsme se žáky pohovořili o knihovně, zda do ní chodí, kde mají nejbližší knihovnu atd. (nejbližší knihovna se nachází v přízemí jejich školy). Žáci věděli, kde se nejbližší knihovna nachází, ani jeden z nich v ní však nikdy nebyl. Následně jsme se věnovali pracovním listům. Se žáky jsem prošla pokyny a tabulky. Přečetli jsme si společně otázky, které se týkaly zadání a zkusili jsme je vyplnit společně (ve třídě bylo v tu dobu přítomno 6 žáků). Celý pracovní list nám zabral jednu vyučovací hodinu. Do příští hodiny měli za úkol zjistit, jaká je skutečná otevírací doba některé z knihoven, které mohou nalézt ve svém okolí. V další hodině proběhlo opakování. Žáky jsem vzala do skutečné knihovny. Nejprve jsme se na interaktivní tabuli podívali, jakou má tato knihovna otevírací dobu. Žákům jsem pokládala podobné otázky, které se vyskytovaly v pracovním listu, který měli již z předchozí hodiny vyplněný. Poté jsme se společně šli do této knihovny podívat. Podívali jsme se, kde je skutečně napsána otevírací doba knihovny. Se žáky jsme prošli jednotlivé části knihovny, každý žák dostal za úkol nalézt některou zadanou knihu (například žák dostal za úkol přinést Macha a Šebestovou). Pokud žáci nevěděli, kde hledat, museli si informace zjistit v počítači, který se v knihovně nacházel anebo se jít zeptat paní knihovnice. Ze začátku se žáci ostýchali a měli problém s nalezením knih, ale podruhé už se jim dařilo a aktivita je velmi bavila. Nakonec jsme si z knihovny vypůjčili bajky, se kterými budou žáci v dalších hodinách také pracovat. Po těchto dvou hodinách tedy žáci ví, jak si zjistit otevírací dobu v knihovně, jak si zařídit kartu a jak si lze vypůjčit knihy z knihovny.

V dalších dvou hodinách jsme pracovali s pracovními listy, které se týkaly jízdního řádu. Opět jsme si nejprve vysvětlili záležitosti týkající se jízdního řádu, kde všude ho můžeme najít a hlavně, jak s ním pracovat. S tímto nám pomohly pracovní listy z příručky. Další hodinu jsme opět vyrazili ven. Žáky jsem zavedla na nejbližší autobusovou zastávku a vždy jeden žák měl za úkol z jízdního řádu vyčíst nejrůznější informace, které jsem zadávala. Takto jsme navštívili čtyři nejbližší autobusové zastávky.

V posledních dvou hodinách jsme se věnovali rozvrhu hodin. Tentokrát jsme zůstali ve škole. Opět jsme v první hodině vypracovali pracovní listy a ve druhé hodině si měli žáci sehnat rozvrh hodin svých kamarádů. Na tomto základě poté odpovídali na nejrůznější otázky, které jsem jim pokládala. Například: „*Pokud bys chtěl s kamarádem jít v pondělí v 12:00 na oběd, mohl bys?*“ „*Porovnej, kdy máš v pondělí vyučování českého jazyka ty a kdy tvůj kamarád.*“

5.7 Vyhodnocení a doporučení práce s příručkou

Jak již bylo několikrát řečeno, hlavním cílem diplomové práce bylo především vytvořit příručku, která napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Příručka je sestavena ze dvou částí. V první části je několik praktických témat a druhá část se týká různých literárních textů. Celou příručkou provází postava pana Čtenáře, který žákům usnadňuje práci s ní, a žáci se dozvídají i něco o něm samotném. V každém tématu se tak tato postava objevuje. Příručka je sestavena z pracovních listů, které žáci v průběhu vyplňují. Práce s touto příručkou se doporučuje na druhém stupni základní školy praktické, některé části se hodí spíše pro žáky 8. a 9. tříd, některé jsou vhodné i pro mladší žáky.

Důležité pro práci s příručkou je propojování činností s každodenními situacemi a s tím, co žáci znají, s čím se sami setkávají. Pro dobrou práci s příručkou je též důležité měnit činnosti k udržení pozornosti. Do příručky je možné zařazovat další aktivity a nejlepší pro tyto žáky je porovnat tato témata se skutečností. Velmi přínosné pro žáky je vyrazit „do terénu“, tedy tak, aby se žáci přesvědčili a viděli, jak tyto věci ve skutečném životě opravdu fungují. Osvědčilo se tedy vzít žáky na zastávky, do knihovny. Dále se nabízí je vzít na skutečný nákup, do restaurace (na zmrzlinu), do kina, k lékaři, lékárny apod. (podle jednotlivých pracovních listů). Žáci si tímto zapamatují některé věci mnohem snadněji a budou je schopni použít i ve vlastním životě. Nejen že tímto rozvíjí svou čtenářskou gramotnost, ale jsou schopni se mnohem lépe orientovat v každodenním životě a v činnostech, se kterými se určitě ve svém životě dále setkají. Kromě těchto doporučení je třeba přizpůsobit učivo postižení a taktéž podle zájmu žáků přizpůsobit úroveň probíraných témat. Je velmi důležité využívat nejrůznější pomůcky (přinést skutečný účet z nákupu, používat mapy, obaly z léků apod.). Doporučujeme i využívat interaktivních technologií, interaktivní tabule, počítače. Příručka se dá promítat i na interaktivní tabuli a žáci ji tak

mohou doplňovat. Můžeme taktéž nechat žáky vyhledávat informace na internetu, ukázat jim doporučené webové stránky, které se týkají některých témat, čtení apod.

Na závěr je třeba říci, že příručka nemusí být pouze jediným zdrojem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Je pouze zkrácenou formou pro tuto práci. Čtenářskou gramotnost je třeba rozvíjet ve všech předmětech, nejen v českém jazyce. V českém jazyce je také potřeba se žáky více číst a vztahovat se ke čtenému textu. Jak jsme zjistili, jedna hodina čtení (literatury) na základní škole praktické je dle našeho názoru málo. Je potřeba, aby se žáci více seznamovali s nejrůznějšími texty a četli. Nejdůležitější pro tyto děti je však opakování, jen tak dosáhneme toho, že si některé poznatky osvojí a důležité myšlenkové operace budou využívat.

Závěr

Diplomová práce byla věnována tématu čtenářské gramotnosti a zabývala se rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. V první části diplomové práce byla shrnuta tematika gramotnosti a čtenářské gramotnosti. Vysvětlili jsme, co je to gramotnost, čtenářská gramotnost, jak se dá rozvíjet čtenářská gramotnost, a podívali jsme se na čtenářskou gramotnost z výzkumného hlediska. Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na žáka s lehkým mentálním postižením. Tato část zahrnovala etiologii, stupně mentálního postižení a uváděla některé specifické zvláštnosti u žáků s lehkým mentálním postižením. Ve čtvrté kapitole jsme se zaměřili na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Druhá část byla zaměřena na rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým mentálním postižením. V základní škole praktické bylo nejprve provedeno orientační šetření čtenářské gramotnosti, na jehož základě byla poté sestavena příručka čtenářské gramotnosti. Šetření ukázalo, že žáci s mentálním postižením mají největší problém s vyvozováním závěrů z textu, jejich interpretací a posuzováním textu. Žáci lépe zvládali vyhledávání informací v textu, přesto se u některých objevovali větší problémy i s touto myšlenkovou operací. Výzkum dále sestával z analýzy osobní dokumentace žáků a z rozhovoru s učitelem. Na základě tohoto šetření a výzkumu byla vytvořena příručka čtenářské gramotnosti, která by měla napomáhat rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s LMP.

Příručku „Čteme s porozuměním“ je možné využívat v hodinách českého jazyka na základní škole jak pro žáky s LMP, tak i pro žáky intaktní. Snahou bylo vytvořit především příručku, díky které budou žáci schopni orientovat se v běžném životě. Jako úlohy nám posloužili běžné situace ze života, ale i literární texty. V příručce se žáci mohou seznámit s jízdním řádem, ordinačními hodinami, programem kina apod. Chtěli jsme, aby se u žáků prostřednictvím těchto úloh rozvíjela čtenářská gramotnost. Některé pracovní listy z této příručky byly použity v hodinách českého jazyka na základní škole praktické. Při práci s příručkou byla důležitá úloha samotného učitele, který po celou hodinu prochází se žáky jednotlivé úkoly a snaží se jim danou tematiku přiblížit. Velmi důležité je také časté opakování. Některá témata je možné zařadit v průběhu celého roku a se žáky je opakovat. V hodinách českého jazyka se toto opakování osvědčilo. Pokud žáci vypracovávali napotřetí podobný typ pracovních listů (například týkající se jízdního řádu), jejich úspěšnost stoupla.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Intervence v inkluzivní edukaci žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6515-4.

BENDOVIÁ, P., ZIKL P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

BLAŽKOVÁ, V. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-646-8.

BOHUSLAVOVÁ, Z. *Výuka finanční gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041115-5.

DOLEŽALOVÁ, J. Pojetí gramotnosti v primární škole. Gramotnost a funkční gramotnost. In HAVEL, J. a kol.: *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 20–28. ISBN 978-80-210-5714-2.

ERBEN, K. J. *Kytice: z pověstí národních*. Praha: BB art, 2001. ISBN 80-7257-637-2.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HAVEL, J., KRÁTKÁ, V. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, J.: *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. Učitelská příprava – učitelská praxe. s. 39-43. ISBN 80-7041-211-9.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1368-4.

KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.

KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-2110614-7.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

LUDÍKOVÁ L. a kol. *Výstupy edukace žáků se speciálními potřebami ve vazbě na jejich pracovní uplatnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

LUKSOVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5078-6.

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0207-6.

NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *In Pedagogická orientace*. 2008, 18(1), 7–21.

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Brno, 2008. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/14647/pdf_d/VN_disertace.pdf

NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. *In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds.): Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. s. 77-84. ISBN 978-80-7315-153-9.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASTL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize nakladatelství TAURIS, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

POTUŽNÍKOVÁ, E. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80211-0607-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

RABUŠICOVÁ, M. Negramotnost jako celosvětový problém. *In Pedagogika*. 1990, 40 (3), 257-267. ISSN 0031-3815.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDVÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

ROWLING, J. K. *Bajky barda Beedleho*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02284-0

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRAKOVÁ, J. a kol. *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.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

ŠLAPAL, M. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠORMOVÁ, K. *Čtenářská gramotnost romských žáků*. Praha, 2015. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-807315-198-0.

ŠVARCOVÁ, I. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVRČKOVÁ, M. *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence*. Praha, 2011. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

TOLKIEN, J. R. R. *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0741-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4

VALENTA, M. a kol. *Katalog podpurných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

Internetové zdroje

BARTOŠOVÁ, I.: *Hlavní faktory ovlivňující dítě 21. století v rozvoji čtenářské gramotnosti*. [online] Media4u Magazine, 2009, X3. [cit. 2016-03-05] Dostupné z WWW: <<http://media4u.cz/materinky.pdf>> ISSN 1214-9187

Česká školní inspekce: *PIRLS*. [online] 2013a [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Česká školní inspekce: *PISA*. [online] 2013b [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

Členění přehledu podpůrných opatření. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36497/>

Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele. [online] Praha: výzkumný ústav pedagogický (VÚP), 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf

Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), 2011. ISBN 978-80-87000-74-8. [cit. 2016-3-22]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-connect/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

HAUSENBLAS, O. a KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Metody rozvíjení čtenářských dovedností*. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavacicil-pro-kazdeho-zaka>

HECHTOVÁ, A. *Ministryně školství pro Šanci Dětem: Inkluze už je na řadě škol praxí*. [online] 2016 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.sancedetem.cz/cs/o-cemse-mluvi/ministryne-skolstvi-pro-sanci-detem-inkluzе-uz-je-na-rade-skol-praxi-2146.shtml>

JIRÁSEK, A. *Staré pověsti české* [online] [cit. 2012-04-10]. Dostupné na WWW: <<http://ld.johannesville.net/jirasek-01-stare-povesti-ceske?page=70>>

KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole*. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha: Česká školní inspekce,

2010. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-prokazdeho-zaka>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Průvodce ředitele společným vzděláváním [online] 2013-2016 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW <http://www.msmt.cz/file/36884/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011. [online] 2013-2016 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>

Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání. [online] MŠMT, 2013-2016 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/zakladni-gramotnosti/strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf

NEUŽILOVÁ, V.: *Metoda I.N.S.E.R.T.: Čokoláda.* [online] 2011. [cit. 2016-04-15]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14597/metodai.n.s.e.r.t.-cokolada.html/>.

O průvodci a úpravách RVP ZV. RVP.CZ metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2016 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

Obrázky do příručky - 123RF [online]. [cit. 2016-05-06]. Dostupný na WWW: http://www.123rf.com/stock-photo/parents_3d.html

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). [online] 2012 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z WWW: [http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodnisetreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodnisetreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. [online] Praha: VÚP, 2005, [cit. 2016-03-06]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] Praha: VÚP, 2007. [cit. 2016-05-19]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

RUTOVÁ, N.: *Čtení s předvídáním*. [online] 2010-2013 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z WWW: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archivmetod/cteni-s-predvidanim>.

Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. MŠMT, 2013-2015 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] MŠMT, 2013-2015 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016, kterou se ruší vyhlášky č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] In: Sbírka zákonů, [cit. 2016-03-15]. Dostupné z WWW: <http://www.sbirka.cz/POSLATYD/NOVE/16-027.htm>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] MŠMT, 2013-2015 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] MŠMT, 2013-2015 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] In: Sbírka zákonů [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015, kterým se se bude měnit zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

zákon). [online] In: Sbírka zákonů [cit. 2016-04-20]. Dostupné z WWW:
<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Seznam příloh

Příloha 1: Test čtenářské gramotnosti

Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 3: Vyplněný test žáka M. A.

Příloha 4: Vyplněný test žáka P. U

Příloha 5: Příručka čtenářské gramotnosti

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázky

Obrázek 1 Vzájemné působení gramotnosti a jejích hlavních činitelů	11
Obrázek 2 Model funkční gramotnosti	14
Obrázek 3 Postavení čtenářské gramotnosti	17
Obrázek 4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	21
Obrázek 5 Čtení s tabulkou předvídání	24
Obrázek 6 Tabulka I.N.S.E.R.T.	25
Obrázek 7 Pětílístek.....	26

Tabulky

Tabulka 1 Základní okruhy dovedností.	30
--------------------------------------------	----

Grafy

Graf 1 Vyhledávání informací	60
Graf 2 Vyhledávání informací v %	61
Graf 3 Vyvozování závěrů.....	62
Graf 4 Vyvozování závěrů v %	63
Graf 5 Jízdní řád	64
Graf 6 Celková úspěšnost v testu čtenářské gramotnosti	64

Charlieho talent



Zrovna začalo léto. Charlie sázel něco na zahradě před domem. Vzhlédl, když kolem běžel jeho kamarád David. David se zastavil a zamával.

„Co budeš dělat v létě?“ zeptal se Charlie.

„Náš fotbalový klub trénuje na velký turnaj. Myslím, že letos vyhraje!“ odpověděl David.

„Páni... to je skvělé.“

Když David odběhl, Charlie se vrátil k sázení semínek. Taky bych chtěl být ve fotbalovém klubu, pomyslel si. Měl bych začít trénovat...

1. Kde byl Charlie na začátku příběhu?

- A)** na zahradě
- B)** ve škole
- C)** na ulici
- D)** doma

2. Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

1 _____

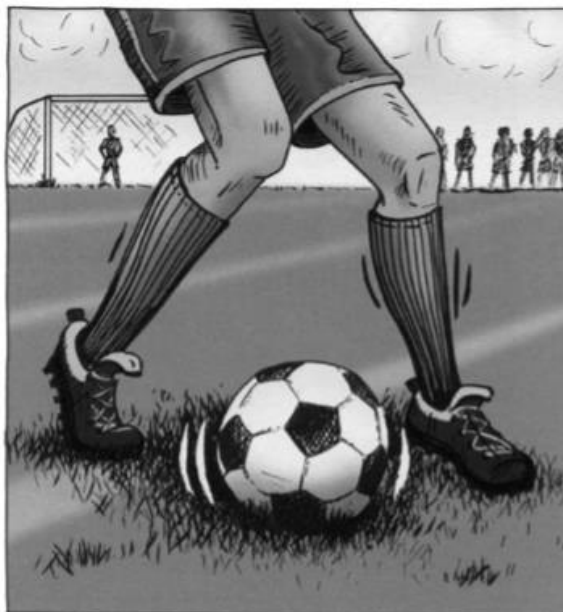
Další týden šel Charlie na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Charlie se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Charlie se přišoural domů a šel pracovat na zahradu.

V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zavolal na ni. „Co plánuješ na léto?“

Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“

Charlie si povzdychl. To musí být zábava, pomyslel si. Taky bych chtěl umět zpívat... Trávit léto kopáním v hlíně se mu najednou zdálo hloupé.



3. Napiš **dvě** věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

❶ 1. _____

❷ 2. _____

4. V příběhu se říká, že se Charlie „přišoural domů“.

Co ta slova vypovídají o tom, jak se Charlie cítil?

A) Chtělo se mu tančit.

B) Byl smutný.

C) Byl nervózní.

D) Chtěl jít zahradničit.

5. Jaké měla Jana plány na léto?

❶ _____

6. Jak se Charlie díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?

❶ _____

O pár týdnů později Charlie uviděl leták, ve kterém hledali členy do nové pěvecké skupiny. Šel to zkusit. Když zpíval, hlas mu přeskakoval a pištěl. Jeden z porotců se ušklíbl. Charlie pochopil, že ho nevyberou.

Šel domů a vyplel kus zahrady. Všichni moji kamarádi mají nějaký talent, pomyslel si. Taky bych chtěl mít něco, v čem bych vynikal.

Celý zbytek léta se Charlie snažil objevit svůj talent. Vždycky, když zkusil něco nového, přišel domů s hlavou svěšenou a trávil čas na zahradě.



7. Čeho se týkal leták, který Charlie viděl?

- A)** fotbalového zápasu
- B)** pěstitelského kroužku
- C)** letního koncertu
- D)** pěvecké skupiny

8. Proč se porotce ušklíbl?

❶ _____

9. Co Charlie dělal pokaždé, když zkusil něco nového?

❶ _____



Ke konci léta Charlie zase potkal své kamarády Davida a Janu. „Jak dopadl velký fotbalový turnaj?“ zeptal se.

„Vyhráli jsme!“ odpověděl David.

„A jaký byl koncert?“ zeptal se Charlie Jana.

„Bude zítra. Ale všichni ve sboru pilně cvičili a já budu zpívat sólo!“

„Gratuluji,“ řekl jim Charlie. „Taky bych chtěl mít něco, na co bych mohl být hrdý.“

„Děláš si legraci?“ zeptala se Jana. „Zelenina v tvé zahradě je obrovská! Já když se snažím něco vypěstovat, vždycky mi to zvadne a pak uschne.“

„Vážně? Nikdy mě nenapadlo, že by zahradničení bylo něco zvláštního.“ Charlie se usmál. „Co kdybyste k nám zítra přišli oslavit Davidovo fotbalové vítězství? Maminka uvaří večeři z toho, co mi vyrostlo na zahradě, a pak se půjdeme podívat na Janin koncert!“

10. Podle čeho poznáš, že Davidův klub umí hrát dobře fotbal?

1 _____

11. Čí zelenina zvadne a pak uschne?

- A) Charlieho
- B) Davida
- C) Jany
- D) Charlieho maminky

12. V čem vynikal Charlie?

1

13. Co Jana pomohla Charliemu pochopit na konci příběhu?

- A)** Že už v něčem vyniká.
- B)** Že umí dobře hrát fotbal.
- C)** Že zahradničení je dřina.
- D)** Že jeho kamarádi jsou nadanější než on.

14. Proč Charlie na konci příběhu pozval kamarády domů?

- A)** Aby oslavili konec léta.
- B)** Aby oslavili, že mají všichni na něco talent.
- C)** Aby sehráli fotbalový zápas.
- D)** Aby je naučil zahradničit.

15. Co Charlie hledal celé léto?

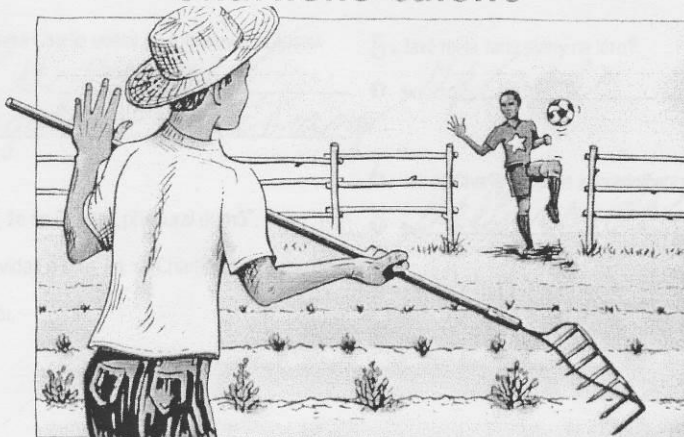
- A)** Víc času, který by strávil prací na zahradě.
- B)** Kamarády, s kterými by si hrál.
- C)** Nové místo, kde by to ještě neznal.
- D)** Něco, v čem by opravdu vynikal.

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

- 1. Kolik je vám let?**
- 2. Kolik let vyučujete český jazyk?**
- 3. Kolik času v hodinách českého jazyka věnujete následujícím dovednostem?
Uveďte v procentech (celkem 100 %)**
 - čtení (literatura)
 - mluvnice a pravopis
 - sloh
 - jiné dovednosti
- 4. Kolik času týdně se obvykle věnujete se třídou čtení?**
- 5. Které materiály používáte v hodinách českého jazyka?**
- 6. Vedou si žáci čtenářské deníky?**
- 7. Jak často se při výuce českého jazyka věnujete vyjmenovaným činnostem?**
 - Čtu žákům nahlas.
 - Vyvolávám žáky, aby četli nahlas.
 - Nechám žáky, aby si četli sami pro sebe.
 - Žáky nechám číst knihu podle vlastního výběru.
- 8. Jak často čtete se žáky následující texty?**
 - krátké příběhy (pověsti, bajky, pohádky, povídky apod.)
 - naučná literatura nebo učebnice
 - různé naučné články
 - Jiné
- 9. Jak často požadujete po žácích provádění následujících činností?**
 - Žáci vyhledávají v textu informací.
 - Žáci vysvětlují, jak porozuměli textu.
 - Žáci odhadují, co se stane v textu dále.
 - Žáci shrnují text.
 - Žáci porovnávají přečtený text s jinými texty, které četli dříve.
 - Žáci porovnávají text se svými zkušenostmi.
 - Žáci zobecňují text a vyvozují z něj závěry.
 - Žáci vyjadřují názor na četbu.
- 10. Uveďte některé z knih, které jste v tomto školním roce četli společně se žáky ve škole.**
- 11. Používáte v hodinách čítanky? Případně které?**
- 12. Dělalí si žáci zápisy do sešitů? A jakým způsobem?**

Příloha 3 - Vyplněný test žáka M. A.

Charlieho talent



Zrovna začalo léto. Charlie sázel něco na zahradě před domem. Vzhledl, když kolem běžel jeho kamarád David. David se zastavil a zamával.

„Co budeš dělat v létě?“ zeptal se Charlie.

„Náš fotbalový klub trénuje na velký turnaj. Myslím, že letos vyhraje!“ odpověděl David.

„Páni... to je skvělé.“

Když David odběhl, Charlie se vrátil k sázení semínek. Taky bych chtěl být ve fotbalovém klubu, pomyslel si. Měl bych začít trénovat...

1. Kde byl Charlie na začátku příběhu?

- A) na zahradě
- B) ve škole
- C) na ulici
- D) doma

2. Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

David

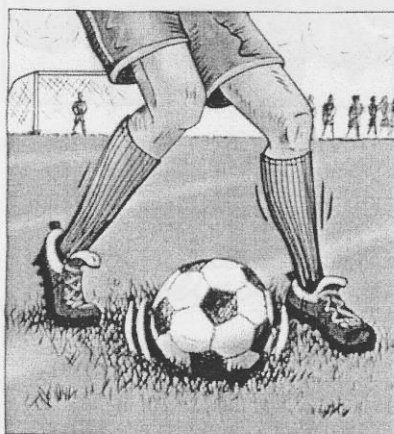
Další týden šel Charlie na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Charlie se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Charlie se přišoural domů a šel pracovat na zahradu.

V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zavolal na ni. „Co plánuješ na léto?“

Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“

Charlie si povzdychl. To musí být zábava, pomyslel si. Taky bych chtěl umět zpívat. Trávit léto konáním u bláň se mu přirovnal zdálo hloupé.



3. Napiš dvě věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápase.

1. pedl se mu nohdy
2. dal gol do vlastní brány

5. Jaké měla Jana plány na léto?

1. Zpívat

4. V příběhu se říká, že se Charlie „přišoural domů“.

Co ta slova vypovídají o tom, jak se Charlie cítil?

- A) Chtělo se mu tančit.
B) Byl smutný.
C) Byl nervózní.
D) Chtěl jít zahrabnout.

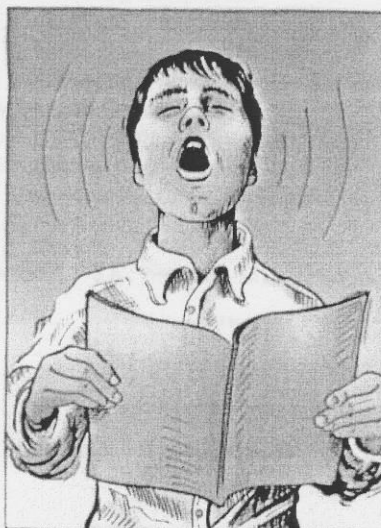
6. Jak se Charlie díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?

1. chtěl ho obvy nepatř

O pár týdnů později Charlie uviděl leták, ve kterém hledali členy do nové pěvecké skupiny. Šel to zkusit. Když zpíval, hlas mu přeskakoval a pištěl. Jeden z porotců se ušklíbl. Charlie pochopil, že ho nevyberou.

Šel domů a vyplel kus zahrady. Všichni moji kamarádi mají nějaký talent, pomyslel si. Taky bych chtěl mít něco, v čem bych vynikal.

Celý zbytek léta se Charlie snažil objevit svůj talent. Vždycky, když zkusil něco nového, přišel domů s hlavou svěšenou a trávil čas na zahradě.



7. Čeho se týkal leták, který Charlie viděl?

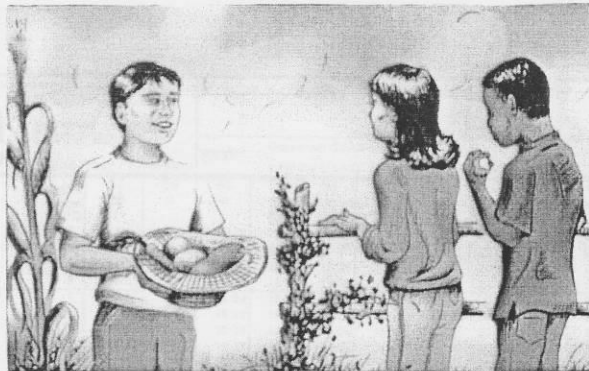
- A) fotbalového zápasu
B) pěstitelského kroužku
C) letního koncertu
D) pěvecké skupiny

8. Proč se porotce ušklíbl?

1. pro to že čemu zpíval
hořce

9. Co Charlie dělal po každé, když zkusil něco nového?

1. zahradničení



Ke konci léta Charlie zase potkal své kamarády Davida a Janu. „Jak dopadl velký fotbalový turnaj?“ zeptal se.

„Výhráli jsme!“ odpověděl David.

„A jaký byl koncert?“ zeptal se Charlie Janu.

„Bude zítra. Ale všichni ve sboru pilně cvičili a já budu zpívat sólo!“

„Gratuluji,“ řekl jim Charlie. „Taky bych chtěl mít něco, na co bych mohl být hrdý.“

„Děláš si legraci?“ zeptala se Jana. „Zelenina v tvé zahradě je obrovská! Já když se snažím něco vypěstovat, vždycky mi to zvadne a pak uschne.“

„Vážně? Nikdy mě nenapadlo, že by zahradničení bylo něco zvláštního.“ Charlie se usmál. „Co kdybyste k nám zítra přišli oslavit Davidovo fotbalové vítězství? Maminka uváží večeři z toho, co mi vyrostlo na zahradě, a pak se půjdeme podívat na Janin koncert!“

10. Podle čeho poznáš, že Davidův klub umí hrát dobře fotbal?

protože vyhráli

11. Či zelenina zvadne a pak uschne?

A) Charlieho

B) Davida

C) Jany

D) Charlieho maminky

12. V čem vynikal Charlie?

pěstování zeleniny

13. Co Jana pomohla Charliemu pochopit na konci příběhu?

A) Že už v něčem vyniká.

B) Že umí dobře hrát fotbal.

C) Že zahradničení je dřina.

14. Proč Charlie na konci příběhu pozval kamarády domů?

A) Aby oslavili konec léta.

B) Aby oslavili, že mají všichni na něco talent.

C) Aby sehráli fotbalový zápas.

D) Aby je naučil zahradničit.

15. Co Charlie hledal celé léto?

A) Víc času, který by strávil prací na zahradě.

B) Kamarády, s kterými by si hrál.

C) Nové místo, kde by to ještě neznal.

D) Něco, v čem by opravdu vynikal.


Jízdní řád

100373 373	PRAŽSKÁ INTEGROVANÁ DOPRAVA (PID) Městská doprava Praha 	Praha, Kobylisy - Neratovice, Koryčany	Platnost: od 13.12.2015 do 10.12.2016												
změna trasy / diversion		Dopravce: ČSAD Střední Čechy, a.s. U Přístav 6118 250 01 Brandýs n.L.-St.Boleslav, tel: 325 911 954, 315 671 655													
Pokračování ze str. 1/2	Tarifní pásma (TPZ)	57	59	61	63	65	67	69	71	73	75	77	79	81	83
KOBYLISY	S	17:30	17:35	18:25	18:30	19:20	19:30	20:20	20:30	21:40	21:40	22:40	23:10	23:40	0:40
Vozovna Kobylisy	S	17:33	17:38	18:28	18:33	19:23	19:33	20:23	20:33	21:43	21:43	22:43	23:13	23:43	0:43
x Pčobenská	S	17:34	17:39	18:29	18:34	19:24	19:34	20:24	20:34	21:44	21:44	22:44	23:14	23:44	0:44
x Pruněfovská	S	17:35	17:40	18:30	18:35	19:25	19:35	20:25	20:35	21:45	21:45	22:45	23:15	23:45	0:45
x Zolby, U Celnice	1	17:37	17:42	18:32	18:37	19:27	19:37	20:27	20:37	21:47	21:47	22:47	23:17	23:47	0:47
Zolby, U Parku	1	17:38	17:43	18:33	18:38	19:28	19:38	20:28	20:38	21:48	21:48	22:48	23:18	23:48	0:48
x Zolby, Výzkumný ústav	1	17:39	17:44	18:34	18:39	19:29	19:39	20:29	20:39	21:49	21:49	22:49	23:19	23:49	0:49
x Sedlec	1	17:42	17:47	18:37	18:42	19:32	19:42	20:32	20:42	21:52	21:52	22:52	23:22	23:52	0:52
x Sedlec, PEWA	1	17:43	17:48	18:38	18:43	19:33	19:43	20:33	20:43	21:53	21:53	22:53	23:23	23:53	0:53
x Klíčany, Zdobsko	1	17:45	17:50	18:40	18:45	19:35	19:45	20:35	20:45	21:55	21:55	22:55	23:25	23:55	0:55
Klíčany	1	17:47	17:52	18:42	18:47	19:37	19:47	20:37	20:47	21:57	21:57	22:57	23:27	23:57	0:57
x Klíčany, Břežanská	1	17:49	17:54	18:44	18:49	19:39	19:49	20:39	20:49	21:59	21:59	22:59	23:29	23:59	0:59
Penenská Břežany, Zámek	2	17:50	17:55	18:45	18:50	19:40	19:50	20:40	20:50	22:00	22:00	23:00	23:30	0:00	1:00
Penenská Břežany	2	17:52	17:57	18:47	18:52	19:42	19:52	20:42	20:52	22:02	22:02	23:02	23:32	0:02	1:02
Odojena Voda, Dolinek	2	17:55	18:00	18:50	18:55	19:45	19:55	20:45	20:55	22:05	22:05	23:05	23:35	0:05	1:05
Odojena Voda, zsv	2	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Odojena Voda, U klubu	2	17:58	18:03	18:53	18:58	19:48	19:58	20:48	20:58	22:08	22:08	23:08	23:38	0:08	1:08
x Odojena Voda, Dolinek, Vodolská	2	18:00	18:05	18:55	19:00	19:50	20:00	20:50	21:00	22:10	22:12	23:10	23:40	0:10	1:10
Odojena Voda, Dolní náměstí	2	▲18:02	18:07	18:57	19:02	19:52	▲20:02	20:52	21:02	22:12	22:14	23:12	▲23:42	0:12	1:12
Veliká Ves	2	▲	18:12	19:02	19:07	19:57	▲	20:57	21:07	22:17	22:19	▲	/	0:17	1:17
Úžice, Kopeč	2	▲	/	19:09	19:11	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Úžice, Netřeba	2,3	▲	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
NERATOVICE, KORYČANY	2 ↓	▲	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

- Zastávky v tarifních pásmech 0 a B jsou na území hl.m. Prahy.**
 Informace o provozu PID na tel. 296 19 18 17, na internetu: WWW.ROPID.CZ
- x na změně
 - × jede v pracovních dnech
 - ⊕ jede v sobotu
 - † jede v neděli a ve státní uznané svátky
 - ▲ Spoj. zajišťuje nízkopodlažní vozidlo.
- ▲ spoj. 1 vyčká v zastávce Klíčany příjezdu spoje linky PID 370 do Prahy max. 20 minut
 ▲ na spoj. 5, 41 a 67 navazuje v zastávce Odojena Voda, Dolní náměstí spoj. linky PID 372 směr Úžice
 ▲ na spoj. 11, 37 a 67 navazuje v zastávce Odojena Voda, Dolní náměstí spoj. linky PID 370 do Kralup nad Vltavou přes Zlončice
 ▲ na spoj. 17, 29, 61 a 79 navazuje v zastávce Odojena Voda, Dolní náměstí spoj. linky PID 370 do Kralup nad Vltavou přes Veltrusy
- Zakroužkujte správnou odpověď!**
- Jaké je číslo autobusu, pro který platí tento jízdní řád?
 - 370
 - 373**
 - 374
 - Z jaké stanice vyjede tento autobus?
 - Neratovice, Koryčany
 - Pruněfovská
 - Kobylisy**
 - V kolik hodin jede poslední autobus z Kobylis?
 - 0:40**
 - 23:40
 - 1:17
 - Ze zastávky Veliká Ves jede autobus ve 20:02. ANO **NE**
- Doplň**
- 5) Co znamená tento znak? ✖ jede v pracovních dnech

Příloha 4: Vyplněný test žáka P. U

Charlieho talent



Zrovna začalo léto. Charlie sázel něco na zahradě před domem. Vzhlédl, když kolem běžel jeho kamarád David. David se zastavil a zamával.

„Co budeš dělat v létě?“ zeptal se Charlie.

„Náš fotbalový klub trénuje na velký turnaj. Myslím, že letos vyhraje!“ odpověděl David.

„Páni... to je skvělé.“

Když David odběhl, Charlie se vrátil k sázení semínek. Taky bych chtěl být ve fotbalovém klubu, pomyslel si. Měl bych začít trénovat...

1. Kde byl Charlie na začátku příběhu?

- A) na zahradě
- B) ve škole
- C) na ulici
- D) doma

2. Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

1. DAVID

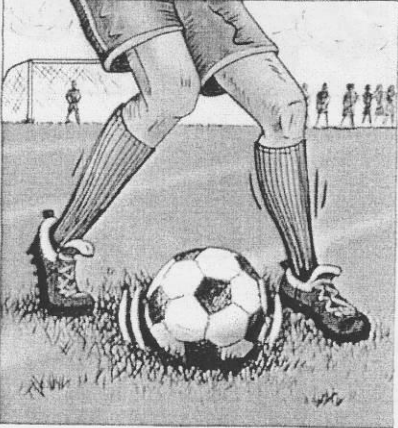
Další týden šel Charlie na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Charlie se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Charlie se přišoural domů a šel pracovat na zahradu.

V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zavolal na ni. „Co plánuješ na léto?“

Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“

Charlie si povzdychl. To musí být zábava, pomyslel si. Taky bych chtěl umět zpívat. Trávit léto konáním už káže se mu posledek svého klamání.



3. Napiš dvě věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

1. KOPANAVAS V BRANU
2. PATIMOKI

5. Jaké měla Jana plány na léto?

1. PIVATIKONSTR

4. V příběhu se říká, že se Charlie „přišoural domů“.

Co ta slova vypovídají o tom, jak se Charlie cítil?

A) Chtělo se mu tančit.

B) Byl smutný.

C) Byl nervózní.

D) Chtěl jít zahradičt.

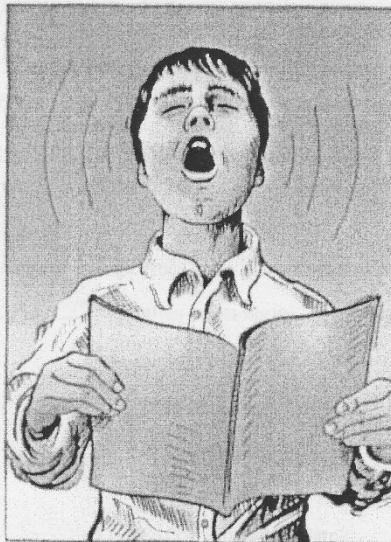
6. Jak se Charlie díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?

1. KOPATAJINU JABIBO
S

O pár týdnů později Charlie uviděl leták, ve kterém hledali členy do nové pěvecké skupiny. Šel to zkusit. Když zpíval, hlas mu přeskakoval a pištěl. Jeden z porotců se ušklíbl. Charlie pochopil, že ho nevyberou.

Šel domů a vyplel kus zahrady. Všichni moji kamarádi mají nějaký talent, pomyslel si. Tak bych chtěl mít něco, v čem bych vynikal.

Celý zbytek léta se Charlie snažil objevit svůj talent. Vždycky, když zkusil něco nového, přišel domů s hlavou svěšenou a trávil čas na zahradě.



7. Čeho se týkal leták, který Charlie viděl?

A) fotbalového zápasu

B) pěstitelského kroužku

C) letního koncertu

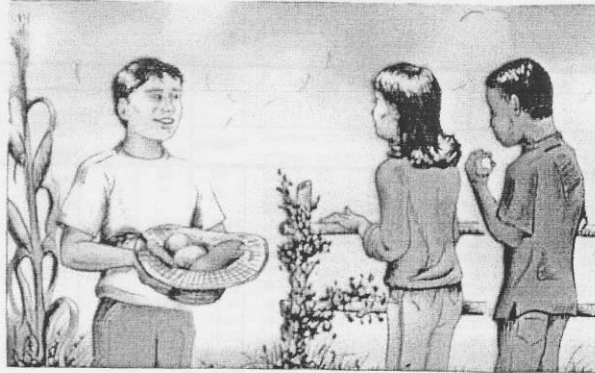
D) pěvecké skupiny

8. Proč se porotce ušklíbl?

1. FALSNA

9. Co Charlie dělal pokaždé, když zkusil něco nového?

1. HRA ZOA



Ke konci léta Charlie zase potkal své kamarády Davida a Janu. „Jak dopadl velký fotbalový turnaj?“ zeptal se.

„Vyhrali jsme!“ odpověděl David.

„A jaký byl koncert?“ zeptal se Charlie Jany.

„Bude zítra. Ale všichni ve sboru pilně cvičili a já budu zpívat sólo!“

„Gratuluji,“ řekli jim Charlie. „Taky bych chtěl mít něco, na co bych mohl být hrdý.“

„Děláš si legraci?“ zeptala se Jana. „Zelenina v tvé zahradě je obrovská! Já když se snažím něco vypěstovat, vždycky mi to zvadne a pak uschne.“

„Vážně? Nikdy mě nenapadlo, že by zahradničení bylo něco zvláštního.“ Charlie se usmál. „Co kdybyste k nám zítra přišli oslavit Davidovo fotbalové vítězství? Maminka uvaří večeři z toho, co mi vyrostlo na zahradě, a pak se půjdeme podívat na Janin koncert!“

10. Podle čeho poznáš, že Davidův klub umí hrát dobře fotbal? 14. Proč Charlie na konci příběhu pozval kamarády domů?

KOMAN, VSUTN

A) Aby oslavili konec léta.

B) Aby oslavili, že mají všichni na něco talent.

C) Aby se hráli fotbalový zápas.

D) Aby je naučil zahradničit.

11. Či zelenina zvadne a pak uschne?

A) Charlieho

B) Davida

C) Jany

D) Charlieho maminky

15. Co Charlie hledal celé léto?

A) Víc času, který by strávil prací na zahradě.

B) Kamarády, s kterými by si hrál.

C) Nové místo, kde by to ještě neznal.

D) Něco, v čem by opravdu vynikal.

12. V čem vynikal Charlie?

PISTOVA NI ZAL NEJ

13. Co Jana pomohla Charliemu pochopit na konci příběhu?

A) Že už v něčem vyniká.

B) Že umí dobře hrát fotbal.

C) Že zahradničení je dřina.

D) Že jeho kamarádi jsou nadanější než on.

Jízdní řád

100373 373	PRAŽSKÁ INTEGROVANÁ DOPRAVA (PID) Městská doprava Praha 	Praha, Kobyliisy - Neratovice, Korycany	Platnost: od 13.12.2015 do 10.12.2016
změna trasy / diversion		Dopravce: ČSAD Střední Čechy, a.s. U Přístavů 611/8, 250 01 Brandýs n.L., St.Boleslav, tel. 325 911 954, 315 671 655	
Pokračování ze str. 1/2	Tarifní pásma (TPZ)	57 59 61 63 65 67 69 71 73 75 77 79 81 83	57 59 61 63 65 67 69 71 73 75 77 79 81 83
KOBYLISY	B	17:30	17:35
Vozovna Kobyliisy	B	17:33	17:38
x Pčoběradská	B	17:34	17:39
x Pruněřovská	B	17:35	17:40
x Zolby, U Celnice	1	17:37	17:42
Zolby, U Parku	1	17:38	17:43
x Zolby, Výzkumný ústav	1	17:39	17:44
Sedleč	1	17:42	17:47
x Sedleč, PEMA	1	17:43	17:48
x Klíčany, Zdobsko	1	17:45	17:50
Klíčany	1	17:47	17:52
x Klíčany, Sběžanská	1	17:49	17:54
Pěněnská Sběžany, Zámek	2	17:50	17:55
Pěněnská Sběžany	2	17:52	17:57
Odolena Voda Dolnínek	2	17:55	18:00
Odolena Voda z.ř.v.	2	?	?
Odolena Voda, U klubu	2	17:58	18:03
x Odolena Voda Dolnínek, Vopolská	2	18:00	18:05
Odolena Voda Dolní náměstí	2	▲ 18:02	18:07
Veliká Ves	2	?	18:12
Úžice, Kopeč	2	?	18:06
Úžice, Netheba	2,3	?	18:09
NERATOVICĚ, KORYCANY	2	?	18:13

Zakroužkujte správnou odpověď.

1) Jaké je číslo autobusu, pro který platí tento jízdní řád?

a) 370

b) 373

c) 374

2) Z jaké stanice vyjždí tento autobus?

a) Neratovice, Korycany

b) Pruněřovská

c) Kobyliisy

3) V kolik hodin jede poslední autobus z Kobyliis?

a) 0:40

b) 23:40

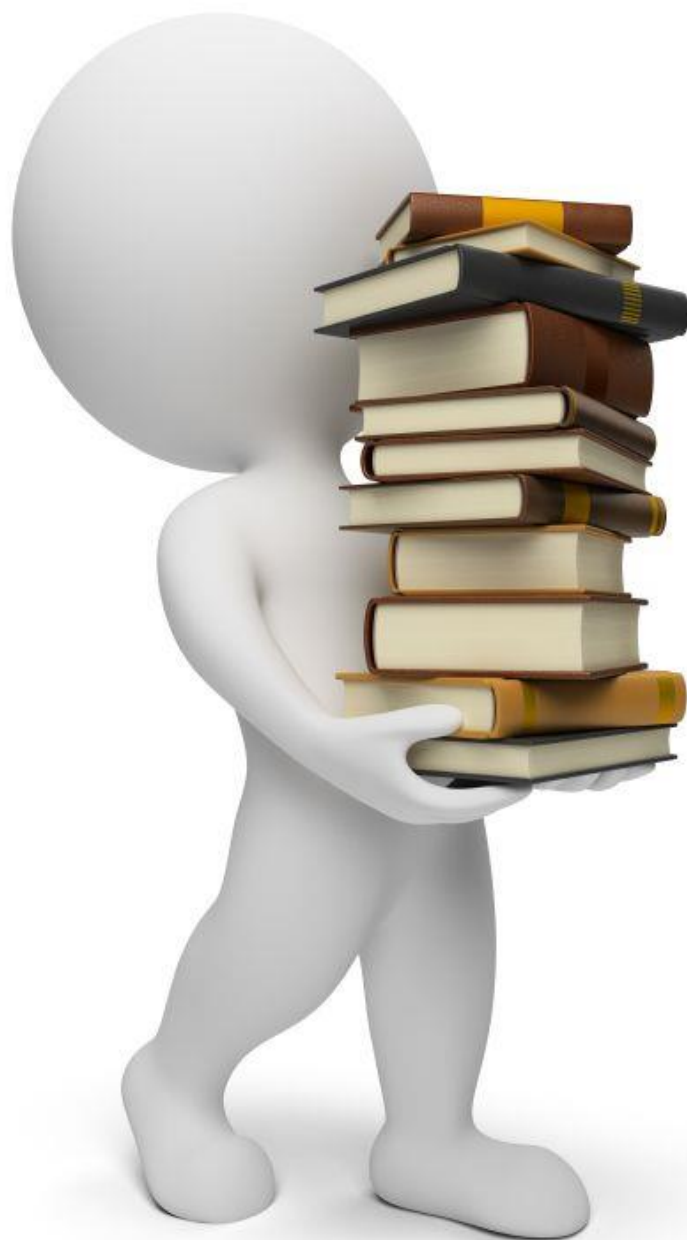
c) 1:17

4) Ze zastávky Veliká Ves jede autobus ve 20:02. ANO **NE**

Doplň

5) Co znamená tento znak? jede v pracovních dnech

Příloha 5: Příručka čtenářské gramotnosti



Čteme s porozuměním

Příručka pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením

Obsah

Úvod	107
Práce s příručkou	108
Program kina	109
Knihovna	110
Návštěva restaurace	113
Návštěva lékaře.....	116
Léky	118
Nakupování.....	120
Rodokmen.....	123
Jízdní řád	126
Cestování – mapa města	128
Cestování – mapa České republiky	130
Rozvrh hodin	132
Pravidla hry	134
Pozvánka.....	136
Literární texty	139
Blaničtí rytíři	140
Kytice	143
Tři bratři.....	146
Hobit	149
Závěr.....	152



Úvod

V dnešní době je velmi důležité umět číst s porozuměním. Vyrůstáme v době, ve které už spousta lidí ve vyspělých zemích umí číst. Umíme však číst s porozuměním?

Proto je tu pan Čtenář, který Vám připravil jednotlivé pracovní listy. Těmito pracovními listy Vás bude provázet a bude se snažit, abychom se společně naučili číst s porozuměním. Můžeme tedy začít.



Práce s příručkou

Jednotlivé pracovní listy slouží pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků s lehkým mentálním postižením v 6. – 9. ročníku. Pracovní listy mohou být používány v rámci vyučovacích hodin českého jazyka nebo literatury, či je možné je použít pro domácí přípravu, případně v hodině určené výhradně čtenářské gramotnosti. V jednotlivých úlohách dbáme na rozvoj čtenářské gramotnosti v oblastech porozumění textu, orientace v textu, práce s nejrůznějšími informacemi a posouzení obsahu a formy textu. Pracovní listy jsou rozděleny do dvou kategorií. První jsou zaměřeny především na praktické texty, se kterými se žáci setkávají v běžném životě (jízdní řád) a druhá část pracovních listů se týká vybraných literárních textů. V tomto případě může učitel též seznámit žáky s autorem, jeho životem a tvorbou. Tyto pracovní listy mohou být součástí hodin literární výchovy.

Žákům poskytneme buď celou příručku, popřípadě dostává každý žák jednotlivé pracovní listy, se kterým ve třídě pracuje. Doporučujeme vyučujícímu nejprve se žáky přečíst text, který se vztahuje k pracovnímu listu, popřípadě vysvětlit zadanou úlohu. Společně s učitelem je dobré nejprve projít celou úlohu, jednotlivé otázky. Učitel v průběhu odpovídá na jednotlivé dotazy žáků. Žáci pracují společně s učitelem. Ve vyšších ročnících mohou žáci pracovat také samostatně. Na závěr se doporučuje kontrola pracovních listů a správných řešení. Je vhodné se žáky přesně projít, kde se konkrétní informace v textu nachází.

Na závěr doporučujeme praktické úlohy použít i „ve skutečném životě“. Například v části jízdní řád nejprve učitel se žáky projde pracovní listy, vysvětlí případné nesrovnalosti. Aby si žáci skutečně naučili číst informace z textu, je dobré jim ukázat další jízdní řády. V další hodině je proto vhodné žáky vzít na některou ze zastávek, odkud jezdí tramvaj, autobus a ukázat jízdní řád. V průběhu můžeme žákům zadávat podobné otázky, které se vyskytovaly v pracovních listech. V tomto případě je už žáci musí najít v konkrétní situaci a na konkrétní zastávce.



Program kina

Pan Čtenář se rozhodl jít do kina, jenže neví, na který film by mohl zajít a od kolika hodin ho v kině dávají. Pomoz mu se v programu kina zorientovat.

24/04/2015 Program Nový Smíchov													
24/04/2015													
Nový Smíchov													
Název filmu	Přisl.	Typ	Znění	Min.									
Americký Sniper	MP-15	ČT	EN	133									21:10
Asterix: Sídlíště bohů	MP	DAB	CZ	85			15:10						
Cesta naděje	MP-12	ČT	EN	111									21:50
Chapple	MP-12	ČT	EN	121				16:20					
Divočina	MP-15	ČT	EN	115									21:40
Focus	MP-12	ČT	EN	105									22:20
Ghoul	MP-15	ČT,CZ	EN,UA	86									21:20
Gunman: Muž na odstřel	MP-12	ČT	EN	115			15:50						22:00
Kingsman: Tajná služba	MP-15	ČT	EN	129					18:30				
Kobry a užovky	MP-15	CZ	CZ	111					17:00		19:15		
Konečně doma 3D	MP	DAB	CZ	94		13:30		15:30					
Konečně doma	MP	DAB	CZ	94	12:10		14:10						
Králova zahrádka	MP-12	ČT	EN	117	12:20		14:40		17:10		19:30		
Neutečeš	MP-15	ČT	EN	100		13:40		16:10		18:20		20:30	22:40
Noční běžec	MP-12	ČT	EN	114		13:30		15:50		18:10		20:30	22:10
Ovečka Shaun ve filmu	MP	—	—	85		13:00	14:50		16:40		18:10		
Paddington	MP	DAB	CZ	98	12:40								
Padesát odstínů šedi	MP-15	ČT	EN	124					17:30				
Píseň moře	MP	DAB	CZ	93	12:00								
Popelka	MP	DAB	EN	112	12:40			15:00		17:20			
Rezistence	MP-12	ČT	EN	119							19:40		
Rychle a zběsile 7	MP-12	ČT	EN	140	12:30			15:15	16:00		18:00	19:00	20:50 21:50
Rychle a zběsile 7 4DX	MP-12	ČT	EN	140			14:30 4DX			17:15 4DX		20:00 4DX	22:45 4DX
S tvář anděla	MP-12	ČT	EN	101								20:10	
SpongeBob ve filmu: Houba na suchu 3D	MP	DAB	CZ	94			14:00						
Teorie všeho	MP-12	ČT	EN	123						18:50			
Velká šestka	MP	DAB	CZ	108	12:50								
Vybíjená	MP-12	CZ	CZ	94								20:00	
Zvonilka a tvor Netvor	MP	DAB	CZ	76			14:40						

EN - Anglický, CZ - Český, EN/UA - Anglický/Ukrajinský
* Změna programu vyhrazena. ČT - české titulky, DAB - český dabing



Pokyny:

Na obrázku je program jednoho nejmenovaného kina v Praze na Novém Smíchově. Pan Čtenář se domluvil s kolegou z práce Petrem, že půjdou v pátek do kina. O jejich požadavcích a časových možnostech víme, že:

- Jejich pracovní doba končí v 15 hodin.

- Petr nechce jít na film s titulky.
- Od 20h má pan Čtenář hokejový trénink.



Otázky:

- 1) Kolik filmů kino promítá 24. 4.? _____
- 2) Který film opakují tento den nejčastěji? _____
- 3) Který film je nejkratší? _____
- 4) Který film je nejdelší? _____
- 5) V kolik hodin běží v kině film Popelka? _____
- 6) Na které filmy mohou pan Čtenář s kolegou Petrem jít?

- 7) Na které další filmy by mohli kolegové jít, kdyby pan Čtenář nemusel jít na hokejový trénink?



**Chodíš také do kina?
A na jaké filmy?**

Knihovna



Pan Čtenář se chystá jít poprvé do knihovny. Na internetu knihovny si našel tyto informace. Pomoz mu vyplnit otázky, aby se do knihovny mohl dostat.

Čtenářské průkazy a registrace

Registrační poplatek pro dospělé	100,- Kč
Registrační poplatek pro děti do 15 let	50,- Kč
Registrační poplatek pro studenty	70,- Kč
Registrační poplatek pro důchodce	70,- Kč

Pravidla pro čtenáře:

Čtenář musí mít platnou výpůjční kartu.

Čtenář musí mít zaplacený roční poplatek.

Čtenář nesmí překročit limit na vypůjčené knihy (10 knih – čtenář).

Čtenář si může knihu půjčit na jeden měsíc.

Pokud překročí tuto dobu, za 1 knihu zaplatí za každý den 1,- Kč.

Provozní doba knihovny

Po	8:00 – 13:00	14:00 – 18:00	
Út	9:00 – 12:00	13:00 – 15:00	16:00 – 20:00
St	8:00 – 13:00	14:00 – 18:00	
Čt	9:00 – 12:00	13:00 – 15:00	16:00 – 20:00
Pá	8:00 – 13:00	14:00 – 18:00	
So		13:00 – 16:00	
Ne	zavřeno		

Provozní doba studovny

Po	zavřeno		
Út		13:00 – 17:00	18:00 – 21:00
St	8:00 – 13:00	14:00 – 18:00	
Čt		13:00 – 17:00	18:00 – 21:00
Pá		14:00 – 18:00	
So	zavřeno		
Ne	zavřeno		



Zakroužkuj správnou odpověď.

- 1. Má studovna otevřeno více dní v týdnu než knihovna?**
 ANO NE
- 2. Ve které dny zavírá studovna nejpozději?**
 - a) pondělí, úterý
 - b) úterý, středa
 - c) úterý, čtvrtek
 - d) čtvrtek, pátek
- 3. Ve které dny má knihovna otevřeno nejdříve?**
 - a) pondělí, středa, pátek
 - b) úterý, čtvrtek
 - c) pondělí, úterý, středa
 - d) úterý, středa, čtvrtek
- 4. Může jít pan Čtenář do knihovny v sobotu dopoledne?**
 ANO NE
- 5. Pan Čtenář zapomněl vrátit 3 knihy a měl je celkově měsíc a 7 dní. Kolik zaplatí za pozdní vrácení?**
 - a) 7,- Kč
 - b) 14,- Kč
 - c) 21,- Kč
 - d) 24,- Kč
- 6. Kolik knih si můžeš najednou půjčit?**
 - a) 5 knih
 - b) 10 knih
 - c) 20 knih
 - d) nevíme



Vyplň otázky.

- 1. Kdy má studovna zavřeno?** _____
- 2. Který den má studovna otevřeno jen odpoledne?** _____
- 3. Jakou částku zaplatíš, když se budeš chtít zaregistrovat do knihovny?** _____
- 4. Které skupiny čtenářů platí stejnou částku za registrační poplatek?**

- 5. Pan Čtenář má práci ve středu do 15:00. Do kolika hodin může být v knihovně?**

- 6. Kdy může jít pan Čtenář v pátek do studovny?** _____

Návštěva restaurace



Pan Čtenář by rád navštívil restauraci Golem. Pomoz mu odpovědět na otázky, kdy by mohl do restaurace se svými přáteli zajít.

Restaurace GOLEM

Otevírací doba

PO – zavřeno

ÚT – 11,00 – 23,30

ST – 10,00 – 14,30 15,30 – 21,00

ČT – 10,00 – 23,30

PÁ – 11,00 – 14,30 15,30 – 23,30

SO – 12,00 – 23,30

NE – 12,00 – 22,00



Zakroužkuj správnou odpověď.

- 1. Restaurace je každý den otevřená do 23,30.**
 ANO NE
- 2. Do kolika hodin má v pátek restaurace otevřeno?**
 - a) do 22,00
 - b) do 23,30
 - c) do 21,00
 - d) má zavřeno
- 3. Ve středu a v pátek má restaurace stejnou provozní dobu**
 ANO NE
- 4. Kdy je mezi 14,30 a 15,30 zavřeno?**
 - a) pondělí a úterý
 - b) pondělí středa
 - c) středa a pátek
 - d) sobota a neděle

5. Od kolika hodin má restaurace o víkendu otevřeno?

- a) od 10,00
- b) od 11,00
- c) od 12,00
- d) má zavřeno



Odpověz na otázky.

1. Kdy má restaurace zavřeno?

2. Pan Čtenář pracuje ve středu do 15,00 hodin. Od kolika hodin by mohl jít do restaurace Golem se svými přáteli?

3. Pan Čtenář sedí s přáteli v úterý večer v restauraci. V kolik hodin bude restaurace zavírat?

Restaurace GOLEM

Jídelní lístek

Jídla:

Kuřecí řízek s bramborem.....	95,- Kč
Guláš s knedlíkem	90,- Kč
Losos s bramborem	110,- Kč
Hranolky s kečupem	45,- Kč
Smažený sýr s hranolky	80,- Kč

Nápoje:

Coca-Cola 0,3l	35,- Kč
Limonáda 0,3l	25,- Kč
Perlivá voda 0,3l	30,- Kč
Jablečný džus 0,3l	20,- Kč
Točená limonáda 0,3l.....	15,- Kč



Zakroužkuj správnou odpověď

1. Které jídlo je nejlevnější?
 - a) guláš s knedlíkem
 - b) kuřecí řízek s bramborem
 - c) hranolky s kečupem
2. Který nápoj je nejdražší?
 - a) Coca-Cola
 - b) limonáda
 - c) perlivá voda



Odpověz na otázku.

1. Pan Čtenář má 100,- Kč. Která jídla by si mohl koupit za tyto peníze koupit?
-



Chodíte také někdy do restaurace?

Návštěva lékaře



Pana Čtenáře začal bolet zub. Rozhodl se proto zajít si k zubaři, aby mu pomohl. Pomůžeš panu Čtenáři vymyslet, kdy by mohl jít k zubaři?



POKYNY

Pozorně si prohlédněte tabulku s ordinačními hodinami zubního oddělení a pokuste se odpovědět na otázky. Pomůžete panu Čtenáři najít správné odpovědi?

ZUBNÍ ODDĚLENÍ Mudr. Petr Voskovec		
Ordinační hodiny		
Pondělí	7:00 – 11:30	12:30 – 16:00
Úterý	11:00 – 16:00	
Středa	7:00 – 11:30	12:30 – 17:00
Čtvrtek	11:00 – 16:00	
Pátek	8:00 – 12:00	



Zakroužkuj správnou odpověď.

- Když půjdeme na zubní oddělení, bude nás ošetřovat žena?**
 ANO NE
- Na zubním oddělení ordinují také o víkendu.**
 ANO NE
- Nejkratší ordinační doba je v pátek?**
 ANO NE

4. V pondělí v osm hodin je na zubním oddělení zavřeno.

- ANO NE

5. Kdy mají na zubním oddělení polední pauzu v pátek?

- a) 8:00
- b) 12:00
- c) 13:00
- d) nemají pauzu

6. Kdy je nejdelší ordinační doba na zubním oddělení?

- a) pondělí
- b) úterý
- c) středa
- d) čtvrtek

7. V kolik hodin v úterý končí ordinační doba?

- a) 11:30
- b) 12:00
- c) 15:00
- d) 16:00



Odpověz na otázky.

1. V jaký den ordinují na zubním oddělení již v sedm hodin ráno?

2. Pan Čtenář je ve středu do 14:00 v práci. Do kolika hodin ho ošetří na zubním oddělení?

3. Ve který den mají na zubním oddělení stejnou ordinační dobu?

4. Kdy mají v pondělí na zubním oddělení polední pauzu?



Léky



Pana Čtenáře začala bolet hlava. Musel zajít do lékárny a koupit si léky. Otevřel léky a potřebuje si přečíst příbalový leták, aby věděl, jak často léky může užívat. Porad' panu Čtenáři, aby si nevzal léky špatně.

Ibalgin 400 (ibuprofen)

potahové tablety

1. Co je přípravek Ibalgin 400 a k čemu se používá

Přípravek Ibalgin 400 obsahuje léčivou látku ibuprofen, která patří do skupiny tzv. nesteroidních protizánětlivých léčiv. Ibalgin zmírňuje bolest a zánět různého původu. Rovněž tlumí horečku, která provází např. nemoci z nachlazení.

Přípravek Ibalgin 400 se užívá např. při bolesti hlavy, zubů, zad, při bolestivé menstruaci, při bolesti svalů a kloubů provázející chřipková onemocnění, při poranění měkkých tkání jako je pohmoždění a podvrtnutí.

Přípravek je vzhledem k množství léčivé látky určen pro dospělé a dospívající nad 12 let. Pro děti ve věku 6-12 let je vhodný přípravek s obsahem 200 mg ibuprofenu (Ibalgin 200), dětem do 6 let věku je určen Ibalgin baby.

2. Čemu musíte věnovat pozornost, než začnete přípravek Ibalgin 400 používat

Neužívejte přípravek Ibalgin 400

- jestliže jste alergický na ibuprofen nebo kteroukoli další složku tohoto přípravku
- jestliže trpíte poruchou krvetvorby nebo poruchou krevní srážlivosti
- jestliže máte závažné srdeční selhání.

Přípravek nesmí užívat ženy v třetím trimestru těhotenství.

3. Jak se přípravek Ibalgin 400 užívá

I. Doporučené dávkování při bolestech, při horečnatých onemocněních:

Dospělí a dospívající nad 12 let užívají obvykle 1 potahovou tabletu Ibalgin 400 3krát denně, a to 1 potahovou tabletu jednorázově nebo podle potřeby, nejvýše 3 potahové tablety denně. Odstup mezi jednotlivými dávkami je nejméně 4 hodiny.

Dospělí

Pokud se Vaše příznaky při léčbě přípravkem Ibalgin 400 zhorší nebo se nezlepší do 3 dnů v případě horečky a do 5 dnů v případě bolesti, porad'te se o dalším postupu s lékařem. Bez porady s lékařem neužívejte přípravek déle než 7 dní.

Dospívající

Pokud je u dospívajících nutné podávat tento přípravek déle než 3 dny nebo pokud se zhorší příznaky onemocnění, je třeba vyhledat lékaře.



Zakroužkujte správné odpovědi.

- Ibalgin se používá například při bolestech hlavy.**
 ANO NE
- Dospívající nad 12 let užívají 2 potahové tablety Ibalgin 400 3krát denně.**
 ANO NE
- Pokud se zhorší příznaky onemocnění, není třeba vyhledat lékaře.**
 ANO NE
- Pan Čtenář má 11letou dceru. Může jí dát Ibalgin 400 na bolest hlavy?**
 ANO NE
- Pan Čtenář trpí poruchou krevní srážlivosti. Mohl by si i přesto vzít Ibalgin 400?**
 ANO NE



Odpověz na otázky.

- Jaký je odstup mezi jednotlivými dávkami?**

- Kdy je třeba vyhledat lékaře?**

- Jaký přípravek mohou užívat děti do 6 let?**

- Pro koho je určen přípravek Ibalgin 400?**

- K čemu bychom mohli přípravek Ibalgin 400 použít?**

- Jaký přípravek je vhodný pro děti ve věku 6 – 12 let?**

Podívejte se s paní učitelkou na příbalový leták léku Ibalgin 400 a zkuste uvedené informace najít.

Nakupování



Tentokrát šel pan Čtenář do supermarketu nakupovat. Po nákupu mu paní prodavačka dala účtenku od nákupu. Pomůžeš panu Čtenáři zjistit, kolik zaplatil a co vše koupil?



POKYNY

Podívej se na následující účtenku a zkus odpovědět na otázky.

LIDL VŠE NA JEDNOM MÍSTĚ	
Lidl Česká republika v.o.s. Národní 1359/11, 158 00, Praha 5 IČ: 26178541, DIČ: CZ26178541 MS Praha, zn. A/42824, Provozovna: Kralupy nad Vltavou, Veltruská	
	CZK
Paprika červená	71,16 B
1,018 kg x 69,90 CZK/kg	
Jablka červená	41,34 B
1,036 kg x 39,90 CZK/kg	
Kedlubna	35,70 B
3 x 11,90	
Nitě uzené	19,90 B
1 x 19,90	
Gouda plátkový sýr	19,90 B
1 x 19,90	
Král. sýr - uzený	22,90 B
1 x 22,90	
Nitě neuzené	19,90 B
1 x 19,90	
Korbáčky slané, 55g	15,90 B
1 x 15,90	
Jadél přírodní	19,90 B
1 x 19,90	
Smetana-káva, 12%	47,60 B
4 x 11,90	
Ol. olej "Delicato"	134,00 B
1 x 134,00	
Arašídový paprika	47,80 B
2 x 23,90	
Vesnický chléb	16,90 B
1 x 16,90	
Araš. pikantní 150g	33,80 B
2 x 16,90	
Vícezrný bochník	39,90 B
1 x 39,90	
274603 Prostěradlo	199,00 C
1 x 199,00	
k platbě	785,60
Karta	785,60

03/06/16 13:27 Účtenka číslo 04287	
Terminál: LIDL1565 (M1LIDL1565-53268156)	
PRODEJ	785.60 Kč



Zakroužkuj správnou odpověď.

1. Platil pan čtenář hotově nebo kreditní kartou?

- a) hotově
- b) kreditní kartou

2. V jaké provozovně pan Čtenář nakupoval?

- a) v Praze
- b) v Kralupech nad Vltavou
- c) nevíme

3. Kolik stála 1 smetana do kávy?

- a) 19,90,- Kč
- b) 11,90,- Kč
- c) 47,60,- Kč



4. Kolik celkem zaplatil pan Čtenář za Arašídý paprika?

- a) 23,90,- Kč
- b) 33,80,- Kč
- c) 47,80,- Kč



Odpověz na otázky.

1. Kolik celkem zaplatil pan Čtenář za celý nákup? _____

2. V jakém obchodě pan Čtenář nakupoval? _____

3. Kdy byl pan Čtenář v obchodě nakoupit? _____

4. Kolik kedluben nakoupil? _____

5. Kolik kg jablek nakoupil? _____

6. Kolik korun stál vesnický chléb? _____

7. Kolik vícezrnných bochníků pan Čtenář nakoupil? _____

8. Co dalšího kromě jídla pan Čtenář koupil? _____

9. Kolik gramů mají Arašídý pikantní? _____



Podívej se na další účtenku a doplň odpovědi na otázky.



LIDL		VŠE NA JEDNOM MÍSTĚ	
Lidl česká republika v.o.s. Narožní 1359/11, 158 00, Praha 5 IČ: 26178541, DIČ: CZ26178541 MS Praha, zn. A/42824, Provozovna: Kralupy nad Vltavou, Veltruská			
baby špenát			CZK 26,90 B
1 x 26,90			
Vesnický chléb			16,90 B
1 x 16,90			
Houska			4,50 B
3 x 1,50			
žitný chléb 500g			21,90 B
1 x 21,90			
Arašídový paprika			20,90 B
1 x 20,90			
Koč.kapsa hovězí			57,80 B
2 x 28,90			
271074 Nůžky			89,90 C
1 x 89,90			
SUMA	10 Poz.		238,80
zackrouhleno			0,20
k platbě			239,00
Hotovost CZK			240,00
Zpět			-1,00
B 15% DPH z	149,02		19,43
C 21% DPH z	89,98		15,62
0156	375911/027/02	25.02.16	13:55

1. Kolik věcí nakoupil pan Čtenář tentokrát? _____
2. Kolik za celý nákup zaplatil? _____
3. Kolik dal paní prodavačce za nákup peněz? _____
4. Kolik mu paní prodavačka vrátila zpět? _____
5. Kolik koupil housek? _____
6. Kolik korun stála jedna houska? _____

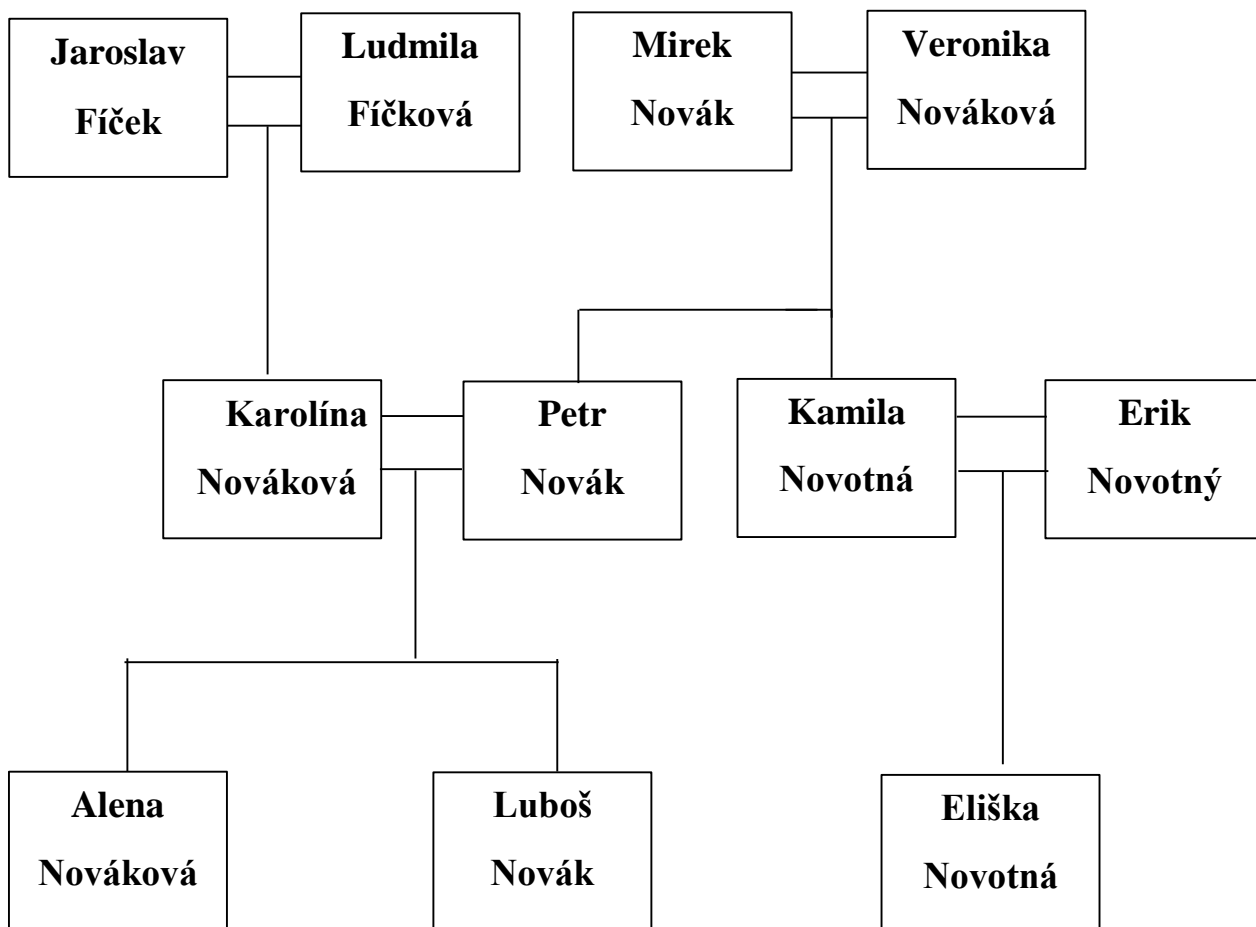
Nakupuješ také v obchodě? Díváš se na účtenky a kontroluješ, kolik si zaplatil/a?





Rodokmen

Pan Čtenář by vás nyní rád seznámil se svou rodinou. Proto pro vás připravil svůj vlastní rodokmen. Nejprve se podívejte na přiložený rodokmen Petra Nováka, nejlepšího kamaráda pana Čtenáře, a popovídejte si o něm s paní učitelkou. Poté přejděte na druhou stránku a podívejte se na přiložené úkoly a pomozte panu Čtenáři vyplnit jeho rodokmen.



Podívejte se na rodokmen a odpovězte na otázky.

1. Jak se jmenuje sestra Luboše? _____
2. Kdo je jeho sestřenice? _____
3. Jak se jmenují Lubošovi rodiče? _____
4. Kdo je jeho teta a strýc? _____
5. Jak se jmenuje sestra Petra Nováka? _____
6. Kdo jsou rodiče Karolíny Novákové? _____
7. Jak se jmenují děti Mirka Nováka a Veroniky Novákové? _____



Vyznač v rodokmenu.

1. červeně rodiče Jana Čtenáře
2. zeleně jeho babičky a dědečky
3. žlutě jeho sourozence
4. modře jeho děti
5. oranžově tety
6. fialově strýce





Pokus se sestavit vlastní rodokmen.



Jízdní řád

Panu Čtenáři se rozbilo auto, proto se nemůže odpoledne dostat z práce. Došel proto na autobusovou zastávku a potřebuje dojet domů do Klíčan. Bude od tebe potřebovat pomoc.

100373		PRAŽSKÁ INTEGROVANÁ DOPRAVA (PID) Městská doprava Praha		Praha, Kobyliisy - Neratovice, Korycany												Platnost: od 13.12.2015 do 10.12.2016	
373		  změna trasy / diversion		Dopravce: ČSAD Střední Čechy, a.s. U Přístavu 811/8, 250 01 Brandýs n.L. - St.Boleslav, tel. 326 911 954, 315 671 659													
Pokračování ze str. 1/2	Tarifní pásmo (TPZ)	57 ⊕ ▲	59 ✖	61 ✖	63 ⊕ ▲	65 ✖ ▲	67 ⊕ ▲	69 ✖ ▲	71 ⊕ ▲	73 ✖ ▲	75 ⊕ ▲	77 ✖ ▲	79 ⊕ ▲	81 ✖ ▲	83 ▲		
KOBYLISY ☞	B	17:30	17:35	18:25	18:30	19:20	19:30	20:20	20:30	21:40	21:40	22:40	23:10	23:40	0:40		
Vozovna Kobyliisy	B	17:33	17:38	18:28	18:33	19:23	19:33	20:23	20:33	21:43	21:43	22:43	23:13	23:43	0:43		
x Počeradská	B	17:34	17:39	18:29	18:34	19:24	19:34	20:24	20:34	21:44	21:44	22:44	23:14	23:44	0:44		
x Pruněřovská	B	17:35	17:40	18:30	18:35	19:25	19:35	20:25	20:35	21:45	21:45	22:45	23:15	23:45	0:45		
x Zdíby, U Celnice	1	17:37	17:42	18:32	18:37	19:27	19:37	20:27	20:37	21:47	21:47	22:47	23:17	23:47	0:47		
Zdíby, U Parku	1	17:38	17:43	18:33	18:38	19:28	19:38	20:28	20:38	21:48	21:48	22:48	23:18	23:48	0:48		
x Zdíby, Výzkumný ústav	1	17:39	17:44	18:34	18:39	19:29	19:39	20:29	20:39	21:49	21:49	22:49	23:19	23:49	0:49		
Sedlec	1	17:42	17:47	18:37	18:42	19:32	19:42	20:32	20:42	21:52	21:52	22:52	23:22	23:52	0:52		
x Sedlec, PEMA	1	17:43	17:48	18:38	18:43	19:33	19:43	20:33	20:43	21:53	21:53	22:53	23:23	23:53	0:53		
x Klecany, Zdibsko	1	17:45	17:50	18:40	18:45	19:35	19:45	20:35	20:45	21:55	21:55	22:55	23:25	23:55	0:55		
Klíčany	1	17:47	17:52	18:42	18:47	19:37	19:47	20:37	20:47	21:57	21:57	22:57	23:27	23:57	0:57		
x Klíčany, Břežanská	1	17:49	17:54	18:44	18:49	19:39	19:49	20:39	20:49	21:59	21:59	22:59	23:29	23:59	0:59		
Panenské Břežany, Zámek	2	17:50	17:55	18:45	18:50	19:40	19:50	20:40	20:50	22:00	22:00	23:00	23:30	0:00	1:00		
Panenské Břežany	2	17:52	17:57	18:47	18:52	19:42	19:52	20:42	20:52	22:02	22:02	23:02	23:32	0:02	1:02		
Odolena Voda, Dolínek	2	17:55	18:00	18:50	18:55	19:45	19:55	20:45	20:55	22:05	22:05	23:05	23:35	0:05	1:05		
Odolena Voda, záv.	2	?	?	?	?	?	?	?	?	?	22:07	?	?	?	?		
Odolena Voda, U klubu	2	17:58	18:03	18:53	18:58	19:48	19:58	20:48	20:58	22:08	22:10	23:08	23:38	0:08	1:08		
x Odolena Voda, Dolínek, Vodolská	2	18:00	18:05	18:55	19:00	19:50	20:00	20:50	21:00	22:10	22:12	23:10	23:40	0:10	1:10		
Odolena Voda, Dolní náměstí	2	▲18:02	18:07	18:57	19:02	19:52	▲20:02	20:52	21:02	22:12	22:14	23:12	▲23:42	0:12	1:12		
Veliká Ves	2	?	18:12	19:02	19:07	19:57	?	20:57	21:07	22:17	22:19	?	?	0:17	1:17		
Úžice, Kopeč	2	?	?	19:06	19:11	?	?	?	?	22:21	?	?	?	?	?		
Úžice, Netřeba	2,3	?	?	19:09	19:14	?	?	?	?	22:24	?	?	?	?	?		
NERATOVICE, KORYCANY	2 ↓	?	?	19:13	19:18	?	?	?	?	22:28	?	?	?	?	?		

Zastávky v tarifních pásmech 0 a B jsou na území hl.m. Prahy.

Informace o provozu PID na tel.: 296 19 18 17; na internetu: WWW.ropid.cz

x na znamení

✖ jede v pracovních dnech

⊕ jede v sobotu

† jede v neděli a ve státem uznané svátky

▲ Spoj zajišťuje nízkopodlažní vozidlo.

24 nejede 24.12.

28 nejede 25.12. a 1.1.

31 nejede 31.12.

Platí Smluvní přepravní podmínky PID a Tarif PID.

Jízda s předem zakoupenou jízdenkou.

Doplňkový prodej jízdenek bez přírážky u řidiče.

Území hl. m. Prahy se počítá jako 4 tarifní pásma.

△ spoj 1 vyčká v zastávce Klíčany příjezdu spoje linky PID 370 od Prahy max. 20 minut

▲ na spoj 5, 41 a 67 navazuje v zastávce Odolena Voda, Dolní náměstí spoj linky PID 372 směr Úžice

▲ na spoj 11, 37 a 57 navazuje v zastávce Odolena Voda, Dolní náměstí spoj linky PID 370 do Kralup nad Vltavou přes Zlončice

▲ na spoj 17, 29, 51 a 79 navazuje v zastávce Odolena Voda, Dolní náměstí spoj linky PID 370 do Kralup nad Vltavou přes Veltrusy



Zakroužkujte správnou odpověď.

1) Jaké je číslo autobusu, pro který platí tento jízdní řád?

- a) 370
- b) 373
- c) 374

2) Z jaké stanice vyjíždí tento autobus?

- a) Neratovice, Korycany
- b) Pruněřovská
- c) Kobyliisy

3) V kolik hodin jede poslední autobus z Kobyliš?

- a) 0:40
- b) 23:40
- c) 1:17

4) Ze zastávky Veliká Ves jede autobus ve 20:02.

- ANO
- NE

5) Mohl by pan Čtenář jet v pátek v 18:30 autobusem z Vozovny Kobylišy?

- ANO
- NE



Vyplň.

1) Co znamená tento znak?  _____

2) Z jaké zastávky autobus vyjíždí? _____

3) Jaká je konečná zastávka autobusu? _____

4) Pan Čtenář potřebuje jet ve středu z Kobyliš do Klíččan. V práci končí v 18:00. V kolik hodin může z Kobyliš jet domů?

5) Kolik autobusů jede v pátek mezi 18:00 až 20:00 z Kobyliš do Klíččan? Zdůvodni.

6) Podle čeho v jízdním řádu poznám, že autobus jede v sobotu?

7) Které zastávky jsou na znamení?

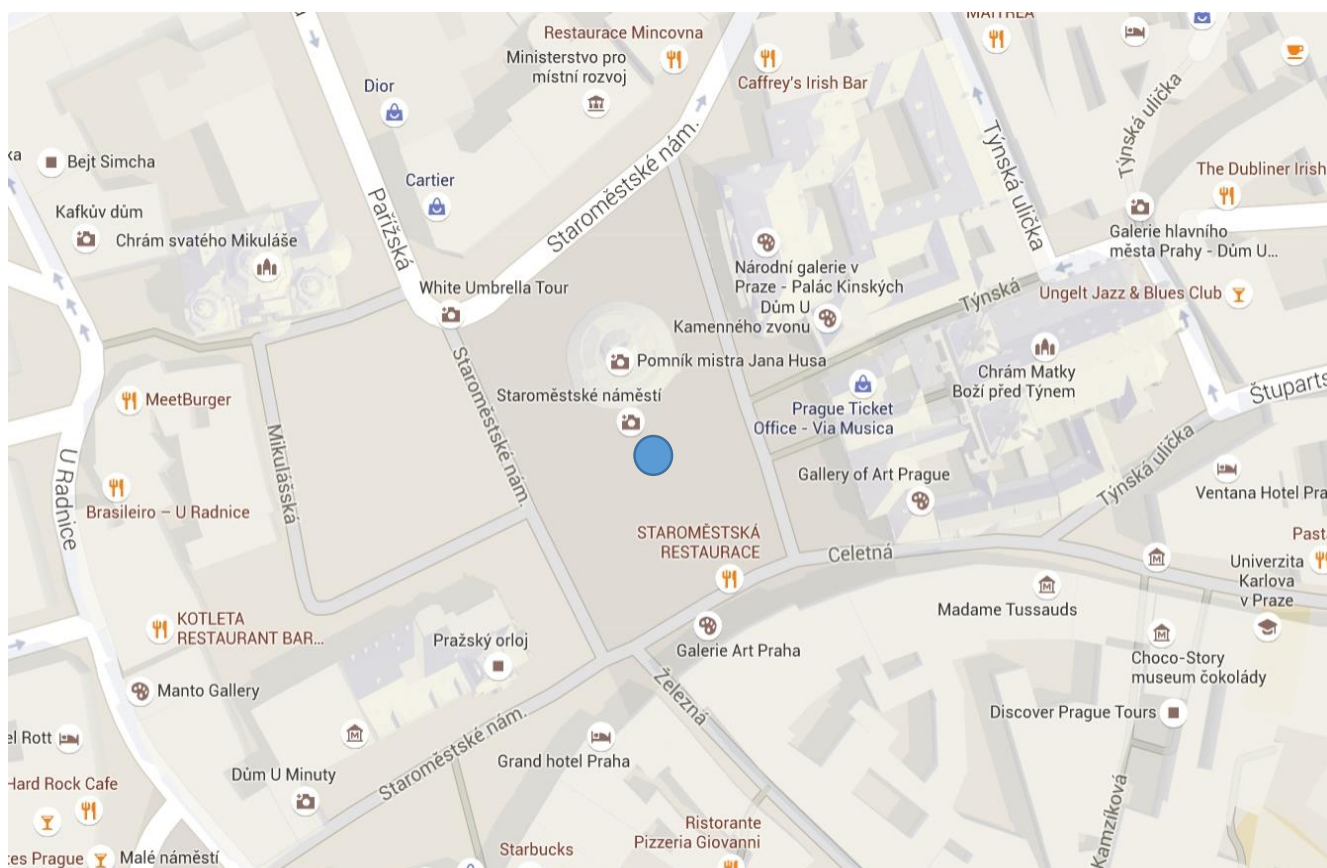


Jezdíš také někdy autobusem, tramvají či vlakem?
Vyprávěj.

Cestování – mapa města



Pan Čtenář se vydal se svou rodinou na procházku Prahou. Právě se nachází na Staroměstském náměstí v centru Prahy. Chtěl by si projít všechny památky, jenže je nemůže na mapě najít. Pomoz mu v tom. Modrý kroužek označuje, kde se právě pan Čtenář s rodinou nachází.



Zakroužkujte správnou odpověď.

1. V jaké ulici je Pražský orloj?

- a) U Radnice
- b) Mikulášská
- c) Staroměstské náměstí
- d) Celetná

2. Jaký obchod můžeme najít v Pařížské ulici?

- a) žádný
- b) Cartier
- c) Choco-Story
- d) MeetBurger

3. Pan Čtenář se chce dostat do Týnské uličky. Projde cestou Železnou ulicí?

- ANO NE

4. Celetná ulice

- a) vyústí do Staroměstského náměstí
- b) se kříží s Pařížskou ulicí
- c) je paralelní s ulicí U Radnice
- d) Celetná ulice na mapě není

5. Pan Čtenář jde pěšky ze Staroměstského náměstí do Týnské ulice. Musí

- a) odbočit doleva
- b) jít pouze rovně
- c) odbočit doprava
- d) odbočit doleva a doprava



Vyplň.

1. Pan Čtenář s rodinou se chtějí jít podívat do Chrámu svatého Mikuláše. Do které ulice musí jít?

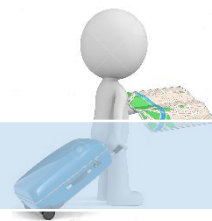
2. Jakými ulicemi by musel pan Čtenář jít, aby se dostal do Galerie hlavního města Prahy?

3. Kde se nachází Pomník mistra Jana Husa?

4. V jaké ulici se nachází Univerzita Karlova v Praze?

5. Přes jaké ulice se pan Čtenář dostane do Kafkova domu?

Cestování – mapa České republiky



Tentokrát by si pan Čtenář chtěl udělat s rodinou výlet někam v České republice. Pořídil si proto mapu České republiky. Pomůžeš mu se v ní zorientovat?



Zakroužkujte správnou odpověď.

1. S kolika zeměmi sousedí Česká republika?
 - a) 4
 - b) 5
 - c) 6
2. Kde leží Rakousko?
 - a) na západě
 - b) na jihu
 - c) na severu
 - d) na východě

3. Nejdlejší hranice má Česká republika

- a) s Německem
- b) s Polskem
- c) s Rakouskem
- d) se Slovenskem

4. Pokud by pan Čtenář jel autem z Polska do Německa, musel by projet přes Českou republiku?

- a) musel by projet přes ČR
- b) mohl by projet přes ČR
- c) nemohl by projet přes ČR

5. Kde leží České Budějovice?

- a) na severu
- b) na jihu
- c) na východě
- d) na západě



Vyplň.

1. Pan Čtenář by chtěl jet do Krkonoš. Kde se Krkonoše nachází?

2. Kolik na mapě můžeme najít řek? _____

3. Kolik má Rakousko podle mapy sousedů? _____

4. Na jaké řece leží Pardubice? _____

5. Jak jsou v mapě zakresleny řeky? _____

6. Na jaké řece leží Olomouc? _____

7. Pan Čtenář jede z Prahy do Břeclavi. Kterými městy by po cestě mohl projet?

Přineste si s paní učitelkou mapu světa. Ukažte, které země jste již navštívili. Pamatujete si to? Povyprávějte.



Rozvrh hodin



	1 8:00 8:45	2 8:55 9:40	3 10:00 10:45	4 10:55 11:40	5 11:50 12:35	6 12:45 13:30	7 13:40 14:25	8 14:35 15:20
Po	Čj Luk	Aj Nov	Ma Duš	Fy Duš	Hv Vyd	Pv Mal	Pv Mal	
Út	Ma Duš	Ze Sed	Ov Foj	Ch Jud	Pv Mal	Pv Mal	Dě Foj	
St	Čj Luk	Ma Duš	Tv Luk	It Doč	Př	Dě Foj		
Čt	Ma Duš	Čj Luk	Př Jud	Aj Nov	It Doč		Pv Mal	Pv Mal
Pá	Čj Luk	Ma Duš	Tv Luk	Tv Luk	Vv Mal	Vz Sed		



Zakroužkujte správnou odpověď!

- Paní učitelka Lukešová vyučuje český jazyk a tělocvik?**
 ANO NE
- Každý učitel nebo učitelka vyučují dva předměty.**
 ANO NE
- Jak se jmenuje učitelka, která vyučuje anglický jazyk?**
 - Dušková
 - Lukešová
 - Nováková
- Které dny mají žáci šest hodin?**
 - pondělí, úterý
 - středa, čtvrtek
 - středa, pátek
- V pondělí je vyučován dějepis.**
 ANO NE



Odpovězte na otázky.

1. Syn pana Čtenáře Jirka ve čtvrtek zaspal a do školy dorazil až v 10:00. Které předměty nestihl?

2. V kolik hodin končí žákům v úterý vyučování? _____

3. Který den mají žáci mezi 12:45 a 13:30 pauzu na oběd? _____

4. Které předměty učí paní učitelka Fojtíková?

5. Kolikrát za týden je vyučován český jazyk? _____

6. Kolik předmětů je vyučováno ve čtvrtek? _____

7. Jirka musí v úterý v 11:50 k lékaři. Na které předměty bude ve škole?

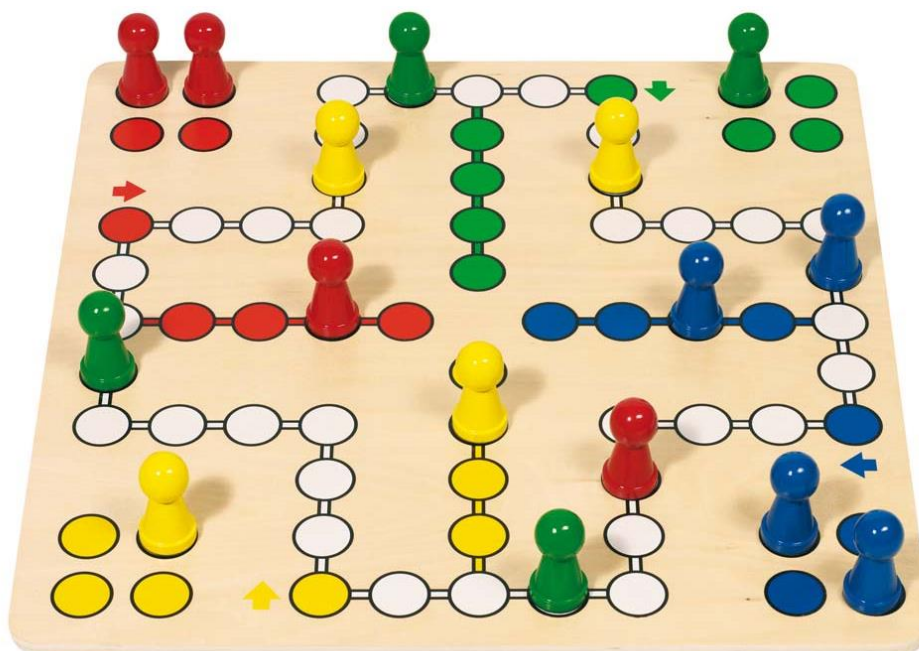


Podívejte se s paní učitelkou na váš rozvrh a porovnejte ho s tímto. Jaké rozdíly mezi nimi vidíte?

Pravidla hry



Pan Čtenář s dětmi hraje hru. Podívejte se na obrázek. Znáte ji? Porad'te mu, jak ji má hrát.



Zakroužkujte správnou odpověď

1. Jak se jmenuje tato hra?

- a) Človíčku, nezlob se
- b) Človíčku, zlob se
- c) Člověče, nezlob se
- d) Člověče, zlob se

2. Aby červená figurka jedním hodem kostkou vyřadila zelenou figurku, musela by padnout

- a) dvojka
- b) trojka
- c) čtyřka
- d) nemůže ji vyřadit

3. Kdo má zatím nejvíce figurek v cíli?

- a) nikdo
- b) zelená, červená, modrá
- c) červená, žlutá, modrá
- d) modrá

4. Jak se jmenuje pole, na kterém figurka do hry vstupuje?

- a) cílové pole
- b) startovní pole
- c) záložní pole
- d) nemá název

5. Jak jdou figurky?

- a) ve směru hodinových ručiček
- b) proti směru hodinových ručiček
- c) libovolným směrem



Odpovězte na otázky.

1. Kolik hráčů maximálně může hrát tuto hru?

2. Jaké jsou barvy v této hře?

3. Kdo má nejvíce figurek na záložním poli?

4. Pokud by žlutá hodila pětku, jakou figurku by vyhodila?

5. Kdo má nejvíce figurek v hracím poli?

6. Kolik by musela modrá figurka hodit, aby se dostala do cílového pole?

7. Co znamená, když padne šestka?

8. Padne trojka. Mohla by některá figurka jinou vyhodit? Pokud by mohla, napiš která.

Máte ve škole tuto hru? Zkuste si ji zahrát.

Do příští hodiny přineste některou z her, které máte doma, vysvětlíte ostatním spolužákům pravidla a zahrajte si ji.



Pozvánka



Pan Čtenář bude mít brzy narozeniny. Chtěl by uspořádat oslavu narozenin, ale není si jistý, co vše by měl do pozvánky napsat. Pomoz mu napsat pozvánku. Nejprve si však pozorně přečti pokyny.



POKYNY

Nejprve si prohlédni dvě pozvánky na různé narozeninové oslavy a odpověz na otázky. Poté napiš vlastní pozvánku. Nezapomeň uvést všechny potřebné informace (kdy mají pozvaní dorazit, kam, proč). Pokud budeš chtít, můžeš do pozvánky doplnit i vlastní obrázky a informace.





Srdečně Vás zvu
na oslavu mých 15. narozenin,
která se uskuteční u mě doma
Slánská 25, Praha 10

23. července 2016 od 14 hodin.

Čeká na vás příjemné posezení, milé povídání
a spousta jídla a pití.

Těším se na Vás!



Radka Jirková



Zakroužkuj správné odpovědi.

- 1. Radka Jirková pořádá oslavu:**
 - a) 15. července
 - b) 22. července
 - c) 23. července
- 2. Kolikáté narozeniny slaví Katka Rázová?**
 - a) 10. narozeniny
 - b) 13. narozeniny
 - c) 15. narozeniny
- 3. Na zahradě se koná oslava narozenin 20. července?**

ANO NE
- 4. Radka Jirková pořádá oslavu na zahradě?**

ANO NE
- 5. Oslava 13. narozenin se koná na adrese Stránského 22?**

ANO NE



Odpověz na otázky

1. Od kolika hodin začíná oslava na první pozvánce?

2. Kde se koná oslava na pozvánce od Radky Jirkové?

3. Kdo napsal první pozvánku?

4. Co čeká na účastníky oslavy Radky Jirkové?



A teď napiš vlastní pozvánku.



Jak se ti pozvánka povedla?

Literární texty

V této části pro vás pan Čtenář připravil několik ukázek z nejrůznějších knížek. Rád by si je s vámi přečetl a chtěl by, abyste mu pomohli odpovědět na přiložené otázky. Myslíte, že se vám to podaří? Určitě některé z těchto textů znáte. Popovídejte si o nich s paní učitelkou.



Blaniční rytíři

Hle, Blaník hora v hávu tmavého lesa, jenž splývá jí od temene po všech bocích. Vážně, až zachmuřeně shlíží na krajinu od světa odlehlou, na její chlumy a pláň málo úrodné. Na temeni Blaník zříš ve stínu buků, jedlí a smrků pradávne kamenné hradby, většinou sesuté. Po dřevěném hradě, jehož chránily, není dnes ani památky. Ale pod hradbami, v hoře samé dřímají ozbrojení rytíři, „svatováclavské vojsko“, dřímají a čekají, až nastane den, kdy bude potřeba jejich pomoci.

Pod skalnatým vrcholem Blaníku, ve východním svahuje skála v podobě lomeného oblouku. Tam je vchod do hory, tam také prýští pramen. Z něho napájí rytíři své koně, když za čas jednou za svitu měsíce vyjedou z hory na palouk mezi lesy pod horou. Za takové noci zaléhá do okolí temné dunění, ztlumený rachot bubnů i polnice hlas. K ránu zase rázem vše utichne, rytíři, koňstvo, vše zanikne ve skalní bráně a zmizí v tajemném lůně hory. Jen na palouce zůstává památka po nočním jízděckém reji: přechytné stopy koňských kopyt.

Tak jednou dívka jakási žala pod Blaníkem trávu. Pojednou stanul před ní rytíř a vyběhl ji, aby s ním šla poklidit v hoře. Dívka se nebála a šla. Uzřela klenuté skalní síně, mohutné sloupy a na nich rozvěšenou zbraň. Hluboké ticho jako v kostele bylo po všech prostorách v tajemném žlutavém přísvitu. U stěn a žlabů stáli řadou osedlaní koně, za kamennými stoly v síni seděli rytíři, tváří na stůl sklonění. Spali, a koně stáli nehnutě.

Dívka vešla, rozhlížela se, ale nikdo se ani nehnul. I začala zametat. Práce jí kvapem ubývalo a za chvíli všecko poklidila. Jak přišla, tak vyšla, a když se dostala domů, ptali se jí, kde tak dlouho byla. Divila se a pověděla, že přichází jako jindy tou chvílí. Užasla, když jí řekli, že touže chvílí naposled před rokem z trávy přišla, že byla celý rok pryč. I pověděla, kde se ocitla, a tu všichni srozuměli, proč jí rok uplynul chvilkou. Třetího dne však byla dívka nebožkou.

Tak jako ji pozval si neznámý rytíř také kovář z Louňovic do hory, aby mu okoval koně. Kovář šel, a když dokoval, dali mu do pytle smetí, kteréž ze zlosti před horou vysypal. Doma se pak dověděl, že ho již oplakávali, poněvadž zmizel beze stopy a celý rok nebylo po něm ani potuchy. I pověděl, co se s ním dělo, a když pak pytel přetřásal, vypadly z pytle tři dukáty. Teď teprv viděl, že chybil. Ihned běžel zpátky k blanické bráně, kde smetí vysypal. Ale nadarmo. Nebylo tam smetí ani dukátů.

Ale tomu již dávno – Blaník uzamčen, vážně, až zachmuřeně shlíží na osamělou, od světa odlehlou krajinu. Svatováclavské vojsko spí. Ještě není čas, aby vstalo. To bude ve chvíli největšího nebezpečí, až se na naši vlast sesype tolik nepřátel, že by celé království roznesli na kopytech svých koní.

Tenkrát budou vidina znamení: uschnou vrchole stromů v blanickém lese, na temeni hory se zazelená starý uschlý dub a pramen u skály se tak rozvodní, že se bystřinou dolů povalí. Tu pak se strhne veliká, krvavá bitva v krajině mezi Blaníkem a Načeradcem. V rozhodnou chvíli se Blaník otevře, rytíři v plné zbroji vyhrnou se z hory a svatý Václav,

jeda na bílém koni, je povede na pomoc Čechům a svatý Prokop, opat sázavský s berlou, bude mu pomáhat.¹



OTÁZKY K TEXTU

1) Co nebo kdo je Blaník?

- a. kůň
- b. hora
- c. dívka
- d. rytíř

2) Kdo v hoře dřímá a proč?

3) Jak dlouho byla dívka pryč?

- a) jeden rok
- b) jeden den
- c) týden
- d) jednu hodinu

4) Co vypadlo rytíři z pytle?

5) Kdy přijdou Blaničtí rytíři na pomoc?

- a) nikdy
- b) Až dostanou pokyn od Václava.
- c) Až bude český národ v nebezpečí.
- d) za rok

¹ JIRÁSEK, A. Staré pověsti české [online] [cit. 2012-04-10]. Dostupné na WWW: <<http://ld.johanesville.net/jirasek-01-stare-povesti-ceske?page=70>>



Společně s paní učitelkou popište, o čem vyprávěla pověst.



Co znamenají zvýrazněná slova v pověsti?

a) Na temeni Blaníka **zříš** ve stínu buků, jedlí a smrků pradávne kamenné hradby, většinou sesuté.

b) Ale pod hradbami, v hoře samé **dřímají** ozbrojení rytíři, „svatováclavské vojsko“.

c) Tak jednou dívka jakási **žala** pod Blaníkem trávu.

d) Třetího dne však byla dívka **nebožkou**.



Kytice

Vodník²

I

Na topole nad jezerem
seděl vodník
podvečerem:
„Sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit’.

Šiju, šiju si botičky
do sucha i do vodičky:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit’.

Dnes je čtvrtek, zejtra
pátek -
šiju, šiju si kabátek:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit’.

Zelené šaty, botky rudé,
zejtra moje svatba bude:
sviť, měsíčku, sviť,
ať mi šije nit’.”

II

Ráno, raničko panna
vstala,
prádlo si v uzlu zavázala:
„Půjdu, matičko, k
jezeru,
šátečky sobě vyperu.”

„Ach nechod’, nechod’ na
jezero,
zůstaň dnes doma, moje
dceró!
Já měla zlý té noci sen:
nechod’, dceruško, k
vodě ven.

Perly jsem tobě vybírala,
bíle jsem tebe oblíkala,
v sukničku jako z
vodních pěn:

nechod’, dceruško, k
vodě ven.

Bílé šatičky smutek tají,
v perlách se slzy
ukrývají,
a pátek nešťastný je den,
nechod’, dceruško, k
vodě ven.”-

Nemá dceruška, nemá
stání,
k jezeru vždy ji cos
pohání,
k jezeru vždy ji cos nutí,
nic doma, nic jí po chuti.
-

První šáteček namočila -
tu se s ní lávka
prolomila,
a po mladičké dívčině
zavířilo se v hlubině.

Vyvalily se vlny zdola,
roztáhly se v šírá kola;
a na topole podle skal
zelený mužík zatleskal.

III

Nevesely truchlivy
jsou ty vodní kraje,
kde si v trávě pod
leknínem
rybka s rybkou hraje.

Tu slunéčko nezahřívá,
větrík nezavěje:
chladno, ticho -
jako žel v srdci bez
naděje.

Nevesely truchlivy
jsou ty kraje vodní;
v poloutmě a v
polousvětle
mine tu den po dni.

Dvůr vodníkův
prostranný,
bohatství v něm dosti;
však bezděky jen se v
něm
zastavují hosti.

A kdo jednou v
křišťálovou
bránu jeho vkročí,
sotva ho kdy uhlédají
jeho milých oči.

Vodník sedí mezi vraty,
spravuje své sítě
a ženuška jeho mladá
chová malé dítě.

„Hajej, dadej, mé
děťátko,
můj bezděčný synu!
Ty se na mne usmíváš,
já žalostí hynu.

Ty radostně vypínáš
ke mně ručky obě;
a já bych se radš viděla
tam na zemi v hrobě.

Tam na zemi za kostelem
u černého kříže,
aby má matička zlatá
měla ke mně blíže.

Hajej, dadej, synku můj,
můj malý vodníčku!
Kterak nemám

² ERBEN, K. J. Kytice: z pověstí národních. Praha: BB art, 2001. ISBN 80-7257-637-2.

vzpomínati
smutná na matičku?

Starala se ubohá,
komu vdá mne, komu,
však ani se nenadálá,
vybyla mne z domu!

Vdala jsem se, vdala již,
ale byly chyby:
starosvati - černí raci,
a družičky - ryby!

A můj muž - bůh polituj!
mokře chodí v suše
a ve vodě pod hrnečky
střádá lidské duše.

Hajej, dadej, můj
synáčku
s zelenými vlásky!
Nevdala se tvá matička
ve příbytek lásky.

Obluzena, polapena
v ošemetné sítě,
nemá žádné zde radosti
leč tebe, mé dítě!" -

„Co to zpíváš, ženo má?
Nechci toho zpěvu!
Tvoje píseň proklatá
popouzí mne k hněvu.

Nic nezpívej, ženo má!
V těle žluč mi kyne:
sic učiním rybou tebe
jako mnohé jiné!" -

„Nehněvej se, nehněvej,
vodníku, můj muži!
Neměj za zlé rozdrčené,
zahozené růži.

Mladosti mé jarý štěp
přelomil jsi v půli;
a nic jsi mi po tu dobu
neučinil k vůli.

Stokrát jsem tě prosila,
přimlouvala sladce,
bys mi na čas, na
kratičký,
dovolil k mé matce.

Stokrát jsem tě prosila
v slzí toku mnohém,
bych jí ještě naposledy
mohla dáti sbohem!

Stokrát jsem tě prosila,
na kolena klekla;
ale kůra srdce tvého
ničím neobměkla!

Nehněvej se, nehněvej,
vodníku, můj pane,
anebo se rozhněvej,
co díš, ať se stane.

A chceš-li mne rybou
míti,
abych byla němá,
učiň mne radš kamenem,
jenž paměti nemá.

Učiň mne radš kamenem
bez mysli a citu,
by mi věčně žel nebylo
slunečního svitu!" -

„Rád bych, ženo, rád
bych já
věřil tvému slovu;
ale rybka v širém moři -
kdo ji lapí znovu?

Nezbraňoval bych ti já
k matce tvój chůze;
ale liché mysli ženské
obávám se tuze!

Nuže - dovolím ti já,
dovolím ti z důli;
však poroučím, ať mi
věrně
splníš moji vůli.

Neobjímej matky své,
ani duše jiné;
sic pozemská tvoje láska
s nezemskou se mine.

Neobjímej nikoho
z rána do večera;
před klekáním pak se
zase
vrátíš do jezera.

Od klekání do klekání
dávám lhůtu tobě;
avšak mi tu na jistotu
zůstaviš to robě."

IV
Jaké, jaké by to bylo
bez slunéčka podletí?
Jaké bylo by shledání
bez vroucího objetí?
A když dcera v dlouhém
čase
matku svou obejmeme zase,
aj, kdo může za zlé míti
laskavému dítěti?

Celý den se v pláči těší
s matkou žena z jezera:
„Sbohem, má matičko
zlatá!
Ach, bojím se večera!" -
"Neboj se, má duše
drahá,
nic se neboj toho vraha;
nedopustím, by tě v moci
měla
vodní příšera!" -

Přišel večer. - Muž
zelený
chodí venku po dvoře;
dvěře klínem zastrčeny,
matka s dcerou v
komoře.
„Neboj se, má drahá
duše,
nic ti neuškodí v suše,

vrah jezerní nemá k tobě
žádné moci nahoře." -

Když klekání odzvonili,
buch buch! venku na
dvěře:
„Pojď již domů, ženo
moje,
nemám ještě večere." -
"Vari od našeho prahu,
vari pryč, ty lstivý vrahu,
a co dřív jsi večeríval,
večeř zase v jezeře!" -

O půlnoci buch buch!
zase na ty dvěře
z pukřelé:
„Pojď již domů, ženo
moje,
pojď mi ustlat postele." -
„Vari od našeho prahu,
vari pryč, ty lstivý vrahu,
a kdo tobě prve stlával,
ať ti zase ustele!" -

A potřetí buch buch!
zase,
když se šeril ranní svit:
„Pojď již domů, ženo
moje,
dítě pláče, dej mu pít!"
„Ach matičko, muka,
muka -
pro děťátko srdce puká!
Matko má, matičko zlatá,
nech mne, nech mne zase
jít!" -

„Nikam nechod', dcero
moje,
zradu kuje vodní vrah;
ač že péči máš o dítě,
mně o tebe větší strach.
Vari, vrahu, do jezera,
nikam nesmí moje dcera;
a pláče-li tvé děťátko,
přines je sem na náš
práh."

Na jezeře bouře hučí,
v bouři dítě nařiká;
nárek ostře bodá v duši,
potom náhle zaniká.
„Ach matičko, běda,
běda,
tím pláčem mi krev
usedá;
matko má, matičko zlatá,
strachuji se vodníka!" -

Něco padlo. - Pode
dveřmi
mok se jeví - krvavý;
a když stará otevřela,
kdo leknutí vypraví!
Dvě věci tu v krvi leží -
mráz po těle hrůzou běží:
dětská hlava bez tělíčka
a tělíčko bez hlavy.



Otázky k četbě

1) O které pohádkové postavě se v básni píše?

2) Napiš alespoň 3 slova z básně, která ti pomohla postavu poznat.

3) Co se v básni odehrálo? Popište.



Tři bratři

Bylo nebylo, žili kdysi tři bratři, kteří spolu jednoho dne za soumraku kráčeli po osamělé klikaté cestě. Po nějaké době došli bratři k řece příliš hluboké na to, aby ji přebrodili, a příliš nebezpečné na to, aby ji přeplavali. Byli ale zběhlí v umění kouzel a čar, jen tedy mávli hůlkami a nad zrádnou vodou se okamžitě objevil most. Byli už v polovině řeky, když náhle spatřili, že jim v cestě stojí jakási osoba zahalená v kápi.

A Smrt k nim promluvila. Rozezlilo ji, že přišla o tři nové oběti, protože většina poutníků se v řece utopila. Smrt však byla prohnaná. Na oko třem bratrům poblahopřála k umění kouzlit a prohlásila, že tím, jak chytře se vyhnuli jejím nástrahám, si každý z nich vysloužil odměnu.

Nejstarší z bratří, který byl povahy velice svárlivé a bojechtivé, požádal o hůlku, jež by měla větší kouzelnou moc než kterákoli jiná, o hůlku, s níž její majitel zvítězí v každém souboji, o hůlku hodnou kouzelníka, který přemohl Smrt!

I přešla Smrt k černému bezu rostoucímu na břehu řeky, z větve visící jí nad hlavou stvořila hůlku a dala ji nejstaršímu bratrovi.

Druhý bratr, který byl povahy pyšné a domýšlivé, si usmyslel Smrt ještě víc pokořit, i požádal ji o schopnost přivolávat zemřelé z její moci zpět k životu.

I sebrala Smrt z říčního břehu kámen, dala ho druhému bratrovi a řekla mu, že ten kámen dokáže navrátit mrtvému život.

Potom se Smrt zeptala třetího bratra, co on by si přál. Nejmladší bratr byl z těch tří nejskromnější a také nejchytřejší a Smrti nedůvěřoval. Požádal ji tedy, aby mu dala něco, co by mu dovolilo opustit místo, kde se spolu setkali, aniž bude s to vydat se za ním.

A Smrt mu velice neochotně věnovala svůj neviditelný plášť.

Pak ustoupila stranou a propustila tři bratry na další pouť. I vykročili, vzrušeně si povídali o zažitém dobrodružství a kochali se dary, jež od Smrti dostali.

Uplynul jistý čas a bratři se rozdělili. Každý z nich se vydal vlastní cestou.

Nejstarší putoval další týden a možná ještě déle, až došel do vzdálené vesničky a vyhledal v ní kouzelníka, s nímž byl ve pří. Jelikož byl ozbrojen bezovou hůlkou, nemohl jejich souboj skončit jinak než jeho vítězstvím. Poté nejstarší bratr nechal mrtvého nepřítele ležet na podlaze a odešel do hostince, kde se pyšnil a chvástal mocnou hůlkou, již vydobyl na samotné Smrti, a prohlašoval se za neporazitelného.

Ještě téže noci se k loži nejstaršího bratra opojeného vínem potichu přikradl jiný kouzelník. Zloděj spícímu hůlku sebral, a aby se ochránil před jeho pomstou, podřízl mu hrdlo. A tak se Smrt zmocnila prvního z bratří.

Druhý bratr zatím doputoval z cest do vlastního domu, v němž žil úplně sám. Doma vytáhl z kapsy kámen, jímž bylo možné povolát mrtvé zpět na svět, a třikrát jím otočil v ruce. Nato se před ním k jeho údivu a radosti objevila ta, o níž kdysi doufal, že bude jeho ženou, leč v přemladém věku zemřela.

Dívka však zůstávala smutná a chladná, jako by ji od něj dělil neviditelný závoj. Ač se vrátila do světa smrtelníků, nepatřila do něj doopravdy a velice trpěla. Trvalo to dlouho předlouho, až prostřední bratr, dohnán beznadějnou touhou k šílenství, vztáhl na sebe ruku, aby mohl být skutečně s ní. A tak se Smrt zmocnila druhého z bratrů.

Dlouhá léta pátrala Smrt i po třetím z bratrů, leč nikdy ho nevypátrala. Teprve když tento nejmladší dosáhl úctyhodného věku, svlékl si konečně neviditelný plášť a předal ho synovi. A poté se pozdravil se Smrtí jakožto se starou známou, ochotně se k ní připojil a coby rovnocenný poutník s ní odešel z tohoto světa.³



Otázky k četbě

- 1. Vyber dvojici slov, která se netýká přečteného textu. Následně zdůvodni, proč tam tato slova nepatří.**
 - a) kouzelníci, bezová hůlka
 - b) šťastný život, pomsta
 - c) neviditelný plášť, dívka
 - d) tři bratři, smrt
- 2. Vyber z nabízených možností podle toho, která je pravdivá**
 - a) Smrt se zmocnila třech bratrů.
 - b) Smrt nakonec vypátrala třetího z bratrů.
 - c) Nejmladší z bratrů dosáhl úctyhodného věku.
- 3. Co si přáli bratři? Vyber ve správném pořadí, jak je bratři dostali.**
 - a) neviditelný plášť, bezová hůlka, kámen mudrců
 - b) bezová hůlka, kámen vzkříšení, neviditelný plášť
 - c) bezová hůlka, kámen mudrců, neviditelný plášť
 - d) kámen vzkříšení, bezová hůlka, neviditelný plášť

³ ROWLING, J. K. Bajky barda Beedleho. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02284-0

4. Kdo patří mezi hlavní postavy příběhu? Vypiš.

5. Jak byste formulovali ponaučení, které z příběhu plyne?

6. Jakými vlastnostmi byste charakterizovali třetího bratra? Svá tvrzení doložte ukázkami z textu.

7. Co znamenají následující slova nebo slovní spojení? Napiš k nim vysvětlení nebo synonyma.

ve při _____

chvástal se _____

svárlivá povaha _____

poutník _____

8. Napadá tě, v jaké knize se tento příběh mohl vyskytnout? Pan Čtenář ti radí, že spisovatelkou je J. K. Rowlingová. Vzpomeneš si?



Hobit

Kapitola 1

NEOČEKÁVANÝ DÝCHÁNEK

V jisté podzemní noře bydlel jeden hobit. Nebyla to žádná ošklivá, špinavá, vlhká díra, plná konečků žízal a páchnoucí slizem, ani vyschlá, holá písčitá jáma, kde by se nedalo na nic sednout a ničeho se najíst: byla to hobití nora, a to znamená komfort.

Měla dokonale okrouhlé dveře jako okénko lodní kajuty, nalakované nazeleno a s nablýskaným žlutým knoflíkem mosazné kliky přesně uprostřed. Dveře vedly do předsíně jako do válcovitého tunelu, velmi komfortního tunelu bez kouře, se stěnami obloženými dřevěným táflováním a s kachlíčkovanou podlahou pokrytou kobercí, zařízeného leštěnými křesly a velikou spoustou věšáků na klobouky a kabáty, poněvadž hobit rád přijímal návštěvy. Tunel se vinul hezký kousek cesty dost hluboko, ale ne docela přímo do úbočí kopce - Kopce s velkým K, jak mu říkali všichni obyvatelé na míle kolem - a z tunelu vedlo mnoho okrouhlých dvířek napřed na jednu stranu a potom na druhou. Hobit si nepotrpěl na žádné chození do schodů: ložnice, koupelny, sklepy, spižirny (a těch měl spoustu), šatny (měl celé místnosti vyhrazené oblečení), kuchyně, jídelny, to všechno bylo v témž patře, a vlastně na téže chodbě. Nejlepší pokoje ležely všechny po levé straně (ve směru příchodu), protože jedině ty měly okna, hluboce zasazená okrouhlá okna, ze kterých bylo vidět přes hobitovu zahradu na luka svažující se dolů k řece.

Náš hobit byl velice zámožný hobit a jmenoval se Pytlík. Pytlíkové žili v okolí Kopce od nepaměti a obyvatelé je pokládali za velmi vážené, nejenom proto, že byli většinou bohatí, nýbrž také proto, že se nikdy nezaplétali do žádných dobrodružství a nikdy neudělali nic neočekávaného: mohli jste předem říci, co takový Pytlík na jakoukoli otázku odpoví, a ani jste se nemuseli namáhat a ptát se ho. Náš příběh vypráví o tom, jak se jeden z Pytlíků do dobrodružství přece jen zapletl a shledal, že dělá a říká věci naprosto neočekávané. Přišel tak možná o vážnost u svých sousedů, ale získal - inu, jestli něco získal, uvidíte nakonec sami.

Matka tohoto našeho hobita - ale co je to vlastně hobit? Zdá se mi, že dneska je třeba hobity poněkud popsat, neboť jsou už vzácní a plaše se straní Velkých lidí, jak říkají nám. Jsou to (nebo bývali) malí lidičkové, dosahující asi tak polovičky našeho vzrůstu a menší než bradatí trpaslíci. Hobitové žádné vousy nemají. Je na nich pramálo kouzelného nebo vůbec nic, leda to obyčejné a všední umění, se kterým dokážou rychle a tiše zmizet, když se hřmotně blíží taková velká neohrabaná osoba jako vy a já a dupe přitom jako stádo slonů, takže nás hobiti slyší na míli daleko. Mají sklon k obtloustlým bříškům; oblékají se do pestrých barev (hlavně do zelené a žluté); nenosí žádnou obuv, poněvadž jim na chodidlech od přírody roste hustá a hřejivá hnědá srst, podobná jejich srsti na hlavách (jenže na hlavách je kudrnatá); mají dlouhé, obratné hnědé prsty na rukou, dobromyslné obličejové a smějí se hlubokým hlaholivým smíchem (zvláště po obědě, který si dopřávají dvakrát denně, když se jim to podaří). Teď víte dost, abychom mohli pokračovat. Jak už jsem se chystal povědět, matka našeho hobita - jeho jméno znělo Bilbo Pytlík - byla bájeslovná Beladona

Bralová, jedna ze tří pozoruhodných dcer Starého Brala, hlavy hobitů, kteří žili za Vodou, to je za říčkou, jež obtékala úpatí Kopce. Často se říkávalo (v jiných rodinách), že kdysi dávno se jeden z Bralových předků určitě oženil s nějakou vílou. Byl to samozřejmě nesmysl, ale rozhodně na nich pořád ještě zbylo něco ne docela hobitího a čas od času se příslušníci rodu Bralových pouštěli do všelijakých dobrodružství. Diskrétně mizeli a rodina to vždycky ututlala, ale zůstalo skutečností, že Bralové nebyli tak vážení jako Pytlíkové, ačkoli byli nepochybně bohatší.

Ne že by se Beladona Bralová pouštěla do nějakých dobrodružství, jakmile se jednou provdala za pana Bunga Pytlíka. Bungo, otec Bilba, pro ni zbudoval (částečně za její peníze) tu nejluxusnější hobití noru, jaká se dala najít pod Kopcem, za Kopcem i za Vodou, a tam bydlel až do konce svých dnů. Ale přesto je pravděpodobné, že Bilbo, její jediný syn, třebaže svým zevnějškem i jednáním jako by z oka vypadl svému solidnímu a pohodlnému otci, zdědil v povaze po bralovských předcích něco trošku divného, co jenom čekalo na příležitost, aby se projevilo. Taková příležitost nikdy nenastala, dokud Bilbo Pytlík nedospěl přibližně do svých padesáti let, kdy bydlel v té krásné hobití noře, zbudované jeho otcem, kterou jsem vám právě popsal, a dokud se tu neusadil tak pevně, že s ním zdánlivě nemohlo nic pohnout.⁴



Otázky k četbě

1. Jak se jmenuje hlavní postava příběhu?

2. Kde hlavní postava bydlí?

3. Víme, kdo je vypravěč?

ANO NE

4. Je hlavní postava nadpřirozená?

ANO NE

5. Jak vypadají hobiti? Najdi v textu.

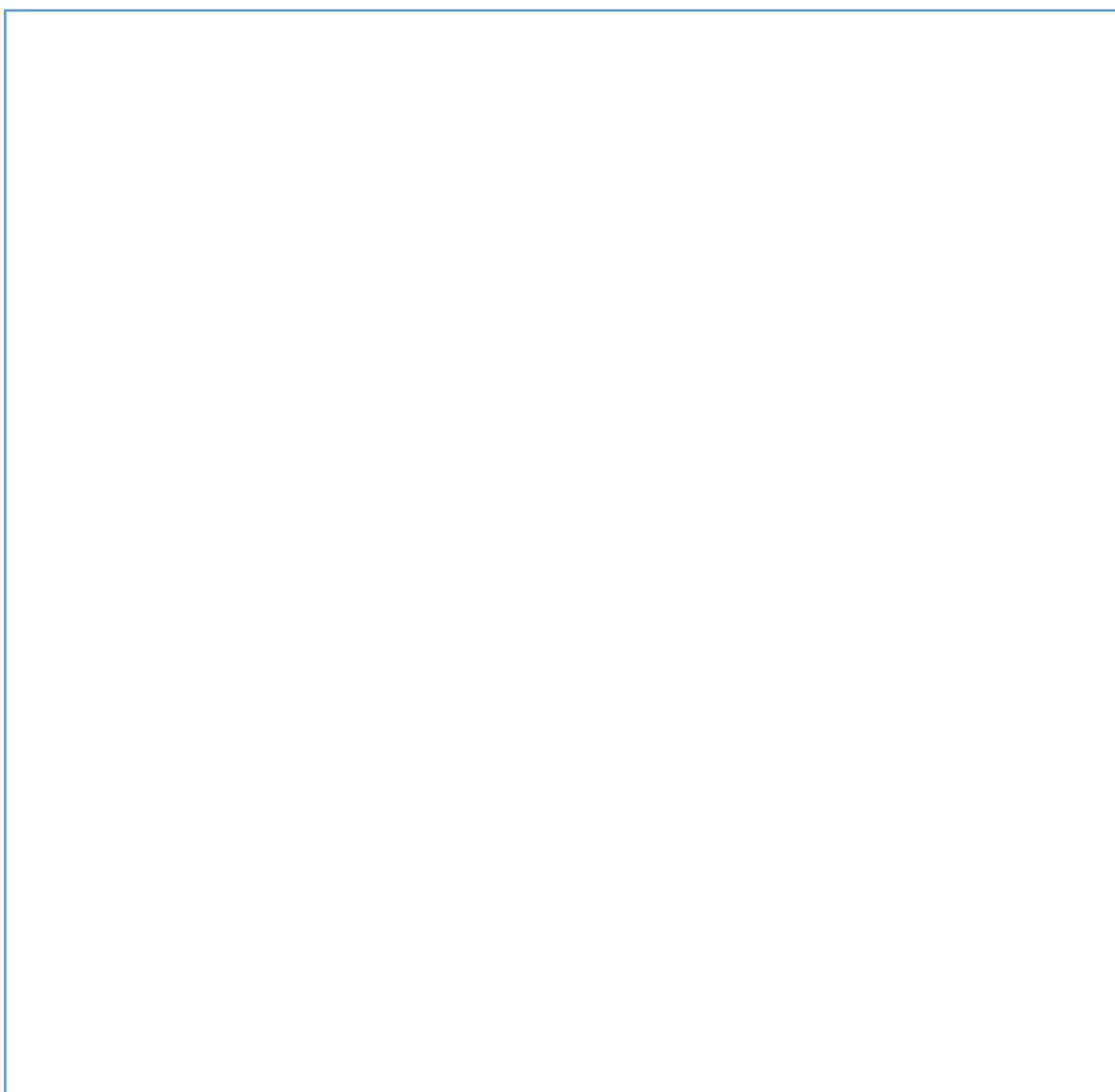
6. O čem bude text vyprávět?

⁴ TOLKIEN, J. R. R. Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0741-8.

7. Kdo jsou rodiče Bilba Pytlíka?

8. Zkus vymyslet, jak bude příběh pokračovat dál.

9. Pokus se nakreslit, kde bydlela hlavní postava.





Závěr

Došli jste s panem Čtenářem až na závěr naší příručky. Doufáme, že se vám cesta s ním líbila a něco jste se na ní naučili. Tímto se s vámi loučíme a přejeme hodně úspěchů v další školní práci. A nezapomeňte pravidelně číst!!!

Mějte se krásně!!

Váš pan Čtenář

