



EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉM
JAZYCE A LITERATUŘE - ZAMĚŘENÍ NA ŽÁKY
S SPU A ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

KVĚTOSLAVA KLÍMOVÁ, JITKA ZÍTKOVÁ

MASARYKOVA
UNIVERZITA

**Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
v českém jazyce a literatuře – zaměření na žáky
s SPU a zdravotním znevýhodněním**

Metodická příručka

Květoslava Klímová, Jitka Zítková

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 7

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9834-3



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Obsah

O projektu.....	5
Úvod.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Teoretická východiska vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	11
1.1.1 Vymezení základní terminologie	11
1.1.1.1 Didaktika českého jazyka a komunikační a slohové výchovy	11
1.1.1.2 Didaktika literární výchovy	12
1.1.1.3 Speciální vzdělávací potřeby (specifické poruchy učení, zdravotní znevýhodnění).....	15
1.1.2 Typy specifických poruch učení s ohledem na úspěšnost žáků v českém jazyce a literatuře	21
1.1.2.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova	21
1.1.2.2 Literární výchova	25
1.1.3 Typy zdravotního znevýhodnění s ohledem na úspěšnost žáků	28
1.1.3.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova	28
1.1.3.2 Literární výchova	31
1.2 Výuka českého jazyka a literatury se zřetelem k cílové skupině	38
1.2.1 Výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení a zdravotním postižením (znevýhodněním) v českém jazyce a slohové a komunikační výchově	38
1.2.2 Výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení a zdravotním znevýhodněním v literární výchově	52
1.3 Zpracování konkrétních témat didaktiky českého jazyka a literatury.....	60
1.3.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova.....	60
1.3.1.1 Motivace žáků cílové skupiny k psanému a mluvenému projevu.....	60
1.3.1.2 Rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím zajímavých a netradičních metod vedoucích k souvislému jazykovému projevu	65
1.3.1.3 Využití kreativity žáků cílové skupiny k vlastní tvorbě projevů mluvených a psaných; reflexe a sebereflexe.....	70
1.3.2 Literární výchova.....	75
1.3.2.1 Překonávání recepčních bariér a zvyšování motivace žáků cílové skupiny ke čtení ...	76
1.3.2.2 Sdílení čtenářských zážitků (estetických a emočních) jako překonávání komunikačních a sociálních bariér v kolektivu.....	79
1.3.2.3 Vlastní slovesná tvořivost a její individuální a kolektivní reflexe	83

2	METODICKÉ A ORGANIZAČNÍ ASPEKTY VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ	86
2.1	Prostředí realizace metodické intervence	86
2.2	Užívané metody a formy práce ve sledovaném třídním kolektivu	87
2.2.1	Úvodní metodické a informativní poznámky k lekcím	87
2.2.2	Výukové lekce jazykové, slohové a komunikační výchovy	94
2.2.3	Výukové lekce literární výchovy	127
3	VÝZKUMNÁ ČÁST	194
3.1	Výsledky celkového kvantitativního výzkumného šetření	194
3.2	Výsledky výzkumného šetření na škole s metodickou podporou v českém jazyce a literatuře.....	195
3.3	Závěr	197
	Závěrečná část	198
	Summary	200
	Literatura	201
	Seznam obrázků	209
	Jmenný rejstřík	210
	Věcný rejstřík	213
	Přílohy	219

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečníková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019-2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Předkládaný text *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v českém jazyce a literatuře – zaměření na žáky s SPU a zdravotním znevýhodněním* autorek Květoslavy Klímové (jazyková výchova, komunikační a slohová výchova) a Jitky Zítkové (literární výchova) tvoří součást projektu *Kvalita v inkluzi žáků se SVP*. Jeho cílem je umožnit začleňování dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (MŠ, ZŠ, SŠ).

Obor český jazyk a literatura je zařazen do dílčího projektu PV KA6 *Podpora rozvoje sociální, personální a komunikační kompetence cestou spolupráce žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a je prioritně zaměřen na 1. stupeň ZŠ.

Vlastní text je rozdělen do tří částí. V *první, teoretické* věnují autorky pozornost vymezení základní terminologie. Pro učitele českého jazyka a literatury je důležité, aby se v problematice specifických poruch učení, a to hlavně v dyslexii, dysgrafii a dysortografií orientovali, neboť právě tyto poruchy do výuky předmětu zasahují nejvíce; ze sensorických postižení se jedná o postižení sluchové a zrakové. V části zaměřené na výuku českého jazyka a literatury se zřetelem k cílové skupině věnují autorky pozornost výukovým strategiím a kompenzačním individuálním přístupům k žákům cílové skupiny, např. motivaci žáků, rozšiřování slovní zásoby, překonávání recepčních bariér, sdílení čtenářských zážitků, využití kreativity žáků cílové skupiny k mluvenému a psanému projevu a individuální i kolektivní reflexi.

Druhá část je zaměřena na metodické a organizační aspekty výuky českého jazyka, komunikační a slohové výchovy a literatury v inkluzivní třídě. Těžištěm této části je tvorba výukových lekcí českého jazyka, slohové a komunikační výchovy a literární výchovy skládajících se z celé řady aktivit, jež by měly napomáhat k utváření kvalitního spolupracujícího, motivujícího a přátelského prostředí v inkluzivní třídě (škole). Důraz je kladen na takové výukové metody a učební strategie, jejichž prostřednictvím by mělo docházet jak k dosažení edukačních cílů, tak k odpovídající interakci mezi žáky a učiteli a jednotlivými žáky navzájem, podpoře samostatnosti a tvořivosti. Autorky zařazují osvědčené, ale i netradiční úkoly a cvičení, zaměřené mj. na práci s textem (jeho interpretaci či samotnou tvorbu), rozšiřování slovní zásoby a rozvíjení komunikačních dovedností, společné sdílení čtenářských zážitků apod. Cílem autorek je poskytnutí námětů a nápadů, prostřednictvím nichž by se žáci se specifickými poruchami učení ve spolupráci s žáky intaktními zdokonalovali v plynulém, souvislém a kultivovaném projevu (mluveném

i psaném), a to ve škole i mimo školu. Odpovídající pracovní listy jsou uvedeny v příloze k metodické příručce.

V poslední, výzkumné části jsou analyzována data a předloženy výsledky výzkumného šetření na škole s metodickou podporou v českém jazyce a literatuře.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Teoretická východiska vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

1.1.1 Vymezení základní terminologie

1.1.1.1 Didaktika českého jazyka a komunikační a slohové výchovy

Úspěch žáků v českém jazyce i slohové a komunikační výchově je ovlivněn, stejně jako v jiných předmětech, řadou okolností – jednak jejich schopnostmi a dovednostmi, jednak motivací k učení a vůlí. U některých žáků však mohou hned po nástupu do školy nastat určité výukové obtíže, které odborníci shrnují do souborného pojmu **specifické poruchy učení**. Jedná se o vývojové poruchy, kvůli kterým si dítě nedovede osvojit základy čtení a psaní obvyklým výukovým způsobem, a to i přesto, že má neporušený intelekt. Vyskytují se buď samostatně, častěji se však různě kombinují, popř. se vyskytují v kombinaci se syndromem poruchy pozornosti nebo syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou (ADD, ADHD) ve své hyperaktivní nebo hypoaktivní formě (Jucovičová, Žáčková, 2005, s. 4).

Od této skutečnosti se pak odvíjí neúspěšnost žáka v některých předmětech. Takovým žákům je třeba věnovat zvláštní péči, tzn. přizpůsobit metodiku výuky jejich handicapu. Ze základních specifických poruch jsou pro jazykovou složku, komunikační a slohovou výchovu, stejně jako pro literární výchovu, důležité **dyslexie**¹ (specifická porucha čtení), **dysgrafie** (specifická porucha psaní) a **dysortografie** (specifická porucha pravopisu). Důležitá je proto včasná diagnostika, aby mohlo co nejdříve dojít k následné intervenci (zásahu). Určitá rizika se dají vypořádat již v předškolním věku (dítě například nerado kreslí, je celkově tělesně neobratné, přetrvávají u něj obtíže v ústním projevu), v plné míře se však poruchy učení

¹ Pozn.: Slova *dyslexie*, *dysgrafie*, *dysortografie* aj. obsahují řeckou předponu *dys-*, která znamená zesláblý, vadný, porušený, případně vyjadřuje nějakou negativní zkušenost.

projeví až s nástupem do školy a definitivní diagnóza se v praxi stanovuje obvykle v průběhu druhé třídy.

Pro učitele předmětu český jazyk a literatura je důležité, aby se v problematice specifických poruch učení, a to hlavně v dyslexii, dysgrafii a dysortografií, orientovali, neboť právě tyto poruchy do výuky předmětu zasahují nejvíce (Zelinková, 1994).

Rovněž je podstatné si uvědomit, že specifické poruchy učení nezasahují pouze do problematiky učení (čímž negativně ovlivňují vztah ke vzdělání do budoucna), ale velkou měrou ovlivňují sebepojetí a sebevědomí žáka, následně jeho vztah s vrstevníky a postavení v kolektivu.

1.1.1.2 Didaktika literární výchovy

Didaktika (teorie výuky) literární výchovy se stejně jako jiné předmětové didaktiky zabývá otázkami cílů, obsahu a metod výuky předmětu, a to v jejich širokém kontextu a vzájemné provázanosti.

Cíl literární výchovy můžeme v obecné rovině definovat jako utváření (věku žáků adekvátní) schopnosti kultivované recepce (příjmu) literárního (především uměleckého) textu. Kultivovaným příjmem se myslí zejména pozorné, vnímavé, přemýšlivé a vhodnou mírou znalostí (literárních i neliterárních) podepřené čtení. Mezi další významné dílčí cíle patří rozvoj myšlení a představivosti, vyjadřovacích dovedností, tvořivosti, osvojení si základní poznatkové složky předmětu.

V závazném kurikulu národní úrovně – v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – jsou cíle konkretizovány ve formulacích očekávaných výstupů z učení za jednotlivá vzdělávací období.

Na konci druhého období vzdělávání, tedy na konci prvního stupně základní školy má literárně-výchovná složka předmětu český jazyk a literatura podle RVP ZV několik stěžejních očekávaných výstupů, kterých by mělo být dosaženo, v míře odpovídající individuálním schopnostem, všemi žáky. Jedná se o tyto výstupy:

- ČJL-5-3-01: Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
- ČJL-5-3-02: Žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.
- ČJL-5-3-03: Žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.
- ČJL-5-3-04: Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá jednoduché literární pojmy.

Tyto očekávané výstupy jsou konkretizovány ilustrativními úlohami tří úrovní ve Standardech pro základní vzdělávání (Altmanová, Klímová, 2015).

Na konci prvního období vzdělávání (tedy na konci 3. ročníku) je stanovena pouze orientační, nezávazná úroveň, které by mělo být dosaženo, a to v těchto formulacích očekávaných výstupů:

- ČJL-3-3-01: Žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.
- ČJL-3-3-02: Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- ČJL-3-3-03: Žák rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.
- ČJL-3-3-04: Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Práce s literárními texty nabízí řadu možností, jak přispívat k rozvíjení klíčových kompetencí – zejména kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení, kompetence sociální a personální. Hodnotová rovina literárních textů umožňuje vhodné zapojování práce s literaturou do průřezových témat.

Obsah předmětu literární výchova můžeme v obecné rovině rozdělit na tři složky: proces recepce (příjmu) textu (především uměleckého), základy literární teorie (na 1. stupni osvojení si nejdůležitějších pojmů) a informace literárněhistorické (na 1. stupni velmi výběrové a základní). Proces recepce je ve školním prostředí řízen učitelem pomocí vhodných otázek a úkolů i činností, jde tedy o proces řízené tzv. literární komunikace – komunikace čtenáře (zde žáka; v přípravné fázi i učitele) s literárním textem. Tento text plní roli specifického učiva, příprava na práci s ním vyžaduje jeho adekvátní literárně-didaktickou analýzu.

Kurikulum (RVP ZV) učivo literární výchovy na 1. stupni základní školy vymezuje takto:

- poslech literárních textů;
- zážitkové čtení a naslouchání;
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod;
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.

Metody práce v literární výchově můžeme rozlišit na naddisciplinární metody výukové (např. z klasických metod – rozhovor, vyprávění, dílčí výklad, z aktivizujících metod – diskuse, situační nebo inscenační metoda, didaktické hry, z komplexních výukových metod – metody

kritického myšlení²) a zvláštní metody oborové – uplatňované jenom (především) v literární výchově při poznávání zvláštností umělecké literatury a jejích prostředků. Jejich plný výčet by byl značně rozsáhlý a čítal by mj. specifické činnosti v jednotlivých fázích literárněvýchovné práce (různé metody motivační, metody seznamování s textem, metody souvisejících estetických činností – dialogizace, dramatizace, přednes apod.).

Nejdůležitější oblast postupů práce představují tzv. **interpretační postupy**, které mají v praxi nejčastěji podobu problémových otázek či úkolů, při jejichž plnění si žáci osvojují něco z vyšších recepčních dovedností, učí se určitým způsobem uvažovat o přečteném textu. Tyto otázky a úkoly jsou tedy vlastně součástí obsahu předmětu, tím „co“ se mají žáci naučit. Čtený text je vždy pro otázky a úkoly stěžejním východiskem. A vzhledem k jedinečnosti literárních textů je adekvátní náplň a formulace otázek a úkolů především věcí schopnosti učitele dobře stanovit didaktické možnosti textu, tedy možnosti jeho využití k literárněvýchovným cílům adekvátním jeho povaze. Proto je u interpretačních postupů ve výuce literární výchovy pouze omezená možnost jejich zobecnění. Mezi takové **zobecnitelné postupy** patří například:

- *Komparace* – srovnávání čteného textu s kontextem reality (na 1. stupni především žáků samých, podstatně méně často autora), srovnávání dvou originálních autorských textů mezi sebou (nalézání shod a rozdílů s jasným didaktickým cílem – např. nalézt společné žánrové rysy, uvědomit si různost zpracování téhož námětu), srovnávání originálního textu s učitelem účelově pozměněnou variantou (pozměníme stěžejní rysy texty, čímž na ně upozorníme).
- *Práce s jednotlivými rovinami textu* – zaměření otázek a úkolů na obsahové i formální složky textu (u epiky na myšlenky, postavy, časoprostor, děj, vypravěče i adresáta, kompozici, jazykové prostředky; u lyriky na myšlenky, pocity, motivy, kompozici, jazykové prostředky /obraznost/)
- *Tvořivé činnosti* – činnosti s tvořivým výstupem, které vyžadují hlubší poznání výchozího textu, ke kterému se úzce váží (například: úpravy dějového textu způsobem „co by bylo, kdyby“; doplňování fikční reality textu o skutečnosti, které neobsahuje; změna vypravěče; napsání dopisu postavě; rekonstrukce vynechaných míst v básni apod.)

² Toto členění výukových metod vychází z publikace Maňáka a Švece *Výukové metody* (2003). Možné jsou i jiné klasifikace.

Dalšími **důležitými pojmy didaktiky literární výchovy** jsou například:

- *Estetická interakce* – vztah mezi čtenářem (ve školních podmínkách žáků i učitele) a čteným uměleckým textem (textem disponujícím tzv. estetickou informací).
- *Čtenářský (estetický) zážitek* – prožitek textu, emocionální reakce na text, ideálně prohloubená schopností racionálního vhledu do rysů textu.
- *Čtenářská (estetická) zkušenost* – vzniká postupně hromaděním estetických zážitků.
- *Literární komunikace* – proces vzniku a působení textu na příjemce. Zahrnuje proces kódování (psaní textu) autorem a dekódování (čtení, přijmu) textu čtenářem (příjemcem). V didaktickém kontextu se často zužuje na proces komunikace žáka (v přípravě ale i učitele) s literárním textem.
- *Kombinovaná (běžná) hodina literární výchovy* – nejběžnější typ hodiny literární výchovy, ve které je jádrem literární ukázka (fáze této hodiny ve své úplnosti zahrnují: motivaci, seznámení s novým textem, orientační rozhovor, problémové otázky a úkoly k textu /interpretační fázi/, navazující literárně-estetické činnosti a závěrečné shrnutí).
- *Aktuální literární výchova* – části hodin literární výchovy (výjimečně hodiny celé) věnované aktuálním čtenářským a širěji kulturním zážitkům žáků.
- *Individuální četba* – četba podle individuálních zájmů žáků, může být domácí i školní, to v případě realizace čtenářských dílen³.

1.1.1.3 Speciální vzdělávací potřeby (specifické poruchy učení, zdravotní znevýhodnění)

K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami patří:

- a) žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra (PAS), narušenou komunikační schopností (NKS), souběžným postižením více vadami, specifickými poruchami učení nebo chování (SPU a Ch),
- b) žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování),

³ Ke čtenářským dílnám lze najít řadu informací jak v odborné literatuře (např. Šlapal a kol., 2012), tak na internetu (zde ale různé kvality).

- c) žáci se sociálním znevýhodněním – z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.⁴

V této části se věnujeme základní charakteristice specifických poruch učení, ze zdravotních postižení (znevýhodnění) ovlivňujících výuku hlavně postižením sensorickým, tj. zrakovým a sluchovým. Z dalších poruch se zaměříme na Aspergerův syndrom.

K nejčastějším specifickým poruchám učení patří **dyslexie**, která ovlivňuje především čtení, psaní, krátkodobou paměť a další s tím související projevy. Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA definují dyslexii jako „specifickou poruchu učení neurobiologického původu, která je charakteristická obtížemi v přesném nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost s čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“⁵ V současné době víme, že se jedná o celoživotní problém, který však na rozdíl od tělesného postižení není bohužel vidět na první pohled. Dyslexii ani jinou poruchu učení nelze vyléčit, jedná se pouze o kompenzaci.

Zároveň však existují i odlišné pohledy na dyslexii. Jsou např. zmiňována pozitiva této specifické poruchy, jako jsou kreativita, inovativní přístup, vizuální cit, schopnost řešit komplexní problémy a vidění souvislostí a další (Frohlich, 2014). Podobný názor mají rovněž odborníci na specifické poruchy učení Brock a Fernette Eide. Argumentují tím, že dyslexie je jednoduše odlišný způsob propojení mozkových částí, a to považují za výhodu.⁶ Se všemi uvedenými aspekty, a to jak negativními, tak i pozitivními je třeba při práci s žáky s dyslexií počítat a hledat takové metody, které jim pomohou v rozvíjení jejich osobnosti. Tzn. zaměřit se především na jejich silné stránky a rozvíjet je.

Dyslexie je velmi často spojená s **dysgrafií**. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. „Jedná se o specifickou poruchu

⁴ Nejnovější terminologie v souvislosti s inkluzí pracuje pouze s pojmem zdravotní znevýhodnění. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>

⁵ Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA. Dickman, 2003. (cit. podle: Matějček, Vágnerová, 2006, s. 8).

⁶ Brock L. Eide, Fernette Eide. (2012). The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain, Plume, 304 pp.

psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafickou kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu“ (Michalová, 2011, s. 19). Jak uvádí Jucovičová, příčinou obtíží u žáků s dysgrafií nejsou vnější vlivy (např. přechodné obtíže při učení se něčemu novému, nedostatečné vedení, příliš rychlé tempo postupu při výuce, nedostatek příležitosti pro nácvik psaní), ale vlivy vnitřní – tj. není postižen orgán (v tomto případě ruka), ale jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu. Proto i reedukace následných obtíží je dlouhodobější záležitostí (od několika měsíců až po několik let), někdy jsou projevy dysgrafie patrné po celý život. Výše jmenované obtíže jsou dlouhodobého charakteru a i jejich reedukace bývá značně náročná (Jucovičová, 2019, s. 20).

K dalším specifickým poruchám učení patří **dysortografie**. „Je to specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě“ (Bartoňová, 2007, s. 46).

Matějček (1995, s. 87) uvádí, že „dysortografie bývá s dyslexií tak úzce a tak často spojena, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie.“ Matějček (1995) rozlišuje čtyři typy dysortografií. V prvním případě se jedná o dysortografii vzniklou na základě nedokonalého sluchového rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké, při tzv. specifických asimilacích, při potížích rozlišování měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti. U dalšího typu pramení problémy v pravopisu z nedokonalého rozlišování opticky podobných písmen, která si jsou artikulačně a zvukově vzdálena – žák zaměňuje např. písmena *b* – *d*. Třetí typ vzniká na základě poruchy dynamiky duševních procesů. U tohoto typu odlišuje Matějček hypoaktivní a hyperaktivní formu. U hypoaktivní formy žák píše velmi zdlouhavě s větším množstvím chyb a hledá v paměti správné gramatické tvary. U hyperaktivní formy probíhá psaní a procesy smyslové analýzy a syntézy tak rychle, bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde k integraci dějů potřebných k správnému napsání slova a věty. U posledního typu je dysortografie důsledkem dysgrafie – grafická stránka písma odpoutává pozornost dítěte, a tak dítě nemá dostatek času na kontrolu obsahu (srov. Michalová, 2003; Swierkoszová, 1990).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, porušeno je sluchové vnímání, zejména schopnost sluchového rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Dále také

vnímání a schopnost reprodukce rytmu, často i sluchová orientace. Nezřídka mívají žáci v důsledku výše uvedených obtíží také snížený jazykový cit. Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti. Některé problémy plynou u žáků s dysortografií i z pomalého osobnostního pracovního tempa. Pracovní tempo může být pomalejší i proto, že vzhledem k porušeným percepčním funkcím se musejí více soustředit na výkon, aby vše zvládli zachytit a zaznamenat. Nebo i proto, že jsou patřičné funkce sice již vyvozeny, ale nejsou ještě zautomatizovány a převedeny do výkonu (Jucovičová, 2015).

„**Zrakové postižení** znamená zpravidla pro postiženého jedince, že jeho schopnost přijímat vizuální informace je omezena, ztížena. U nevidomých osob, tj. nejtěžší forma zrakového postižení, je tato schopnost vyloučena úplně. “ (Nováková, 2006, s. 230) Zrakovou vadu lze také chápat jako „... postižení zrakových funkcí trvajících i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady... “ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 10).

Nedostatečné rozvinutí zrakových funkcí může žákovi způsobit řadu obtíží, které mají vliv na jeho školní úspěšnost. Deficity v této oblasti se nejčastěji projevují záměnou písmen (*b – d*), číslic (*6 – 9*) a grafických znaků. Objevují se problémy s čtením písmen – žák čte velmi pomalu. Obtíže se projevují i při rozlišování geometrických útvarů, pomocných čar a osové a středové souměrnosti, kdy má dítě problémy s porovnáváním či rozlišováním tvarů podle velikosti nebo horizontální osy (srov. Matějček, 1988; Zelinková, 2003). Obtíže v této oblasti velmi úzce souvisí s dyslexií a dyskalkulií.

Cílem současného českého školství je vytvoření takových podmínek, které by umožňovaly vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáky se zrakovým postižením, ve všech typech škol při zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti.⁷

Vzdělávání žáka se zrakovým postižením může být realizováno formou individuální či skupinové integrace v běžné škole za využití podpůrných opatření či ve škole samostatně zřízené pro žáky se zrakovým postižením. Skutečnostmi, které jsou důležité při rozhodování o integraci žáka či o vzdělávání ve speciální škole, jsou především: druh a stupeň zrakového postižení spolu s akceptací zrakové vady, osobnost žáka (samostatnost, komunikativnost, závislost na rodině), vybavení a umístění školy.

Žák se zrakovým postižením může být slabozraký, se zbytky zraku nebo téměř či zcela nevidomý. V běžných školách lze předpokládat spíše přítomnost žáků se zbytky zraku

⁷ Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/15587/VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM--1-CAST.html/>

a slabozraké. Zrakové postižení žáka narušuje především kognitivní (poznávací) funkce, orientaci v prostoru a samotný jeho pohyb. Uvádí se, že prostřednictvím zraku získáváme 80–90 procent informací. Zrakové postižení lze klasifikovat rovněž podle doby vzniku, tj. získané x vrozené; z pohledu délky trvání, tj. akutní, chronické či recidivující; podle typu postižení, tj. poruchy zrakové ostrosti, poruchy barvocitu, poruchy binokulárního vidění, okulomotorické poruchy a poruchy ve zpracování zrakových informací (srov. Ludíková, 1991; Květoňová-Švecová, 2000; Renotiérová, Ludíková a kol. 2003 aj.).

U žáků se **sluchovým postižením** není sluchová vada sama o sobě specifickou poruchou učení, ale jedná se o problém s vnímáním a s příjmem informací. Tento problém se vyskytuje tehdy, pokud některá ze smyslových funkcí nefunguje tak, jak má (Motejzlíková, 2008, s. 24).

Klasifikace sluchových vad se v odborné literatuře nejčastěji dělí podle následujících kritérií:

- a) podle místa vzniku postižení,
- b) podle doby, kdy k postižení došlo,
- c) podle stupně postižení. (srov. Suralová, 2002; Strnadová, 1996; Potměšil, 2003)

Vývojová vada brání a deformuje rozvoj řeči a myšlení, vada získaná v pozdějším věku zase ovlivňuje funkce, které již byly vytvořeny (Janotová, 1998). U dětí se sluchovým postižením dochází k disproporčnímu rozvoji. Dítě bývá opožděno v oblasti informační, v chápání slovně charakterizovaných sociálních situací a logických vztahů. Vzhledem k nízké úrovni řeči, malé slovní zásobě a špatnému porozumění mluvené a psané řeči se projevují obtíže v chápání významu chování ostatních lidí, jejich pocitů, nálad, postojů. Rovněž se objevují problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emocí. Sluchové postižení zabraňuje získávání dostatku podnětů a zážitků, následkem je zjednodušené a deformované vnímání světa. Myšlení u těchto dětí je více vázáno na konkrétní realitu než na skutečný svět. Sluchové vnímání nelze vnímáním zrakovým plně nahradit. U jedinců se sluchovým postižením se nevytváří zvukové pozadí, což způsobuje zhoršení orientace v prostoru a zhoršení koordinace pohybu, snížení pocitu jistoty a bezpečí. Komunikační neúspěchy vedou k oslabení volního úsilí a k uzavřenosti do sebe. Tyto obtíže vedou k poruchám citových vztahů, k nedůvěře v okolí a pocitu méněcennosti (srov. Pulda, 1992; Šedivá, 2006).

Aspergerův syndrom (AS) patří mezi pervazivní (hluboko pronikající) celoživotní neurovývojové poruchy, pro které je běžně užíván termín poruchy autistického spektra. Tyto poruchy ovlivňují sociální a komunikační schopnosti člověka⁸. Jde o velmi různorodý

⁸ Z neuropsychologického hlediska „problémy vyvěrají z potíží s vnímáním (příjmem informací) a zpracováním informací (problémy v oblasti emocí a myšlení)“. Jedná se o „poruchu komunikačních a integračních funkcí

syndrom, „jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné, ne-li nemožné, u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost.“ (...) „Aspergerův syndrom má svá specifika i problémy, které mohou být stejně závažné, i když kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra.“ (Thorová, 2016, s. 188) Vývojovými poruchami, včetně AS, trpí mnohem více chlapci než dívky.

Tento syndrom poprvé popsal vídeňský lékař Hans Asperger v roce 1944 pod názvem „autistická psychopatie“. Pojem Aspergerův syndrom zavedla britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981.

Pro poruchy autistického spektra je typická triáda příznaků, problémových oblastí:

1. Komunikace

- problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace.

2. Sociální interakce a sociální chování

- emocionální a sociální zaostalost, neschopnost porozumět pravidlům, rozeznávat emoce.

3. Představivost, zájmy, hra.

Potíže v komunikaci a sociálním chování jsou v rozporu s dobrým intelektem, který může být i nadprůměrný, a řečovými schopnostmi. Lidé s AS ale mívají i některé fyzické problémy (motorická neobratnost, precitlivělost na smyslové podněty). Podle Wingové „jestliže někdo trpí triádou postižení v jakékoliv formě, jeho osobní vývoj je vážně narušen. Lidé takto postižení shledávají život obtížným, matoucím, zstrašujícím. (...) Jsou závislí na jiných a musíme jim opatřit takové vnější podmínky, aby struktura a organizace učinila jejich život jasnějším a snazším.“ (uvádí Peeters; 1998; cit. podle: Bazalová, 2009).

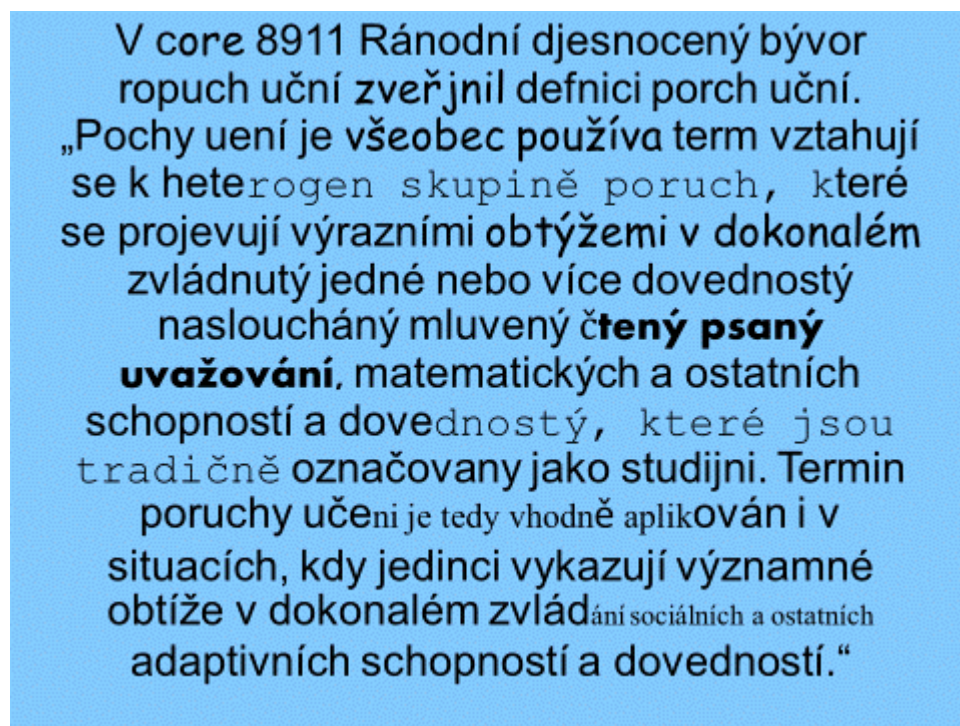
v mozku“ (Bazalová, Budínová, 2008, s. 4). Předpokládá se variabilita příčin, přičemž významnou roli hrají genetické faktory (tamtéž; srov. Patrick, 2011 aj.).

1.1.2 Typy specifických poruch učení s ohledem na úspěšnost žáků v českém jazyce a literatuře

1.1.2.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova

a) Dyslexie

V českém jazyce a komunikační a slohové výchově se zaměřujeme především na rozšiřování slovní zásoby. Čím více se nám podaří slovní zásobu jedince s dyslexií rozšířit, tím lépe může mozek kompenzovat problémy se čtením. V současné době, kdy na rozvoj čtenářské gramotnosti klademe velký důraz, je pomalé, nepřesné čtení, často spojené s narušeným porozuměním, velkým problémem nejen ve škole, ale i při uplatnění v běžném životě. (Balharová, 2015) Pro názornost uvádíme, jak text může vidět žák s dyslexií.



Obr. 1: Jak vidí text žák s dyslexií

V ukázce můžeme vyzorovat:

- zrakové záměny hlásek ve slově
 - o žák s dyslexií nejprve vidí a čte druhou nebo další v pořadí, čísla nevyjímaje, což může ovlivnit i čtení a psaní letopočtů. V uvedené ukázce musí například, pokud chce správně přečíst rok, použít tzv. vysuzování, kdy byla tato definice uveřejněna. Pokud však v tomto směru nemá žádné zkušenosti, bude pouze hádat;

- vynechávání písmen;
- chybějící koncovky;
- *di–dy, ti–ty, ni–ny*;
- odlišnou kvantitu samohlásek;
- v souvislosti s interpunkcí si žák s dyslexií neuvědomuje, jak se čte, ani jaký má interpunkce význam.

Můžeme si všimnout, že záměna měkké a tvrdé slabiky může změnit porozumění, neboť mění slovní druh. Např. podstatná jména *zvládnutí, dovedností, naslouchání* žák vidí a čte jako přídavná jména *zvládnutý, dovednostný, nasloucháný*, tj. podstatná jména zaměňuje za jména přídavná. Pokud má žák s dyslexií text zarovnaný do bloku, může mít problém s posunem o řádek níž, protože svým zrakovým rozsahem neobsáhne celý řádek. Doporučuje se proto maximálně 60 – 70 znaků na řádek. Nejlepším řešením je text zarovnaný vlevo, jelikož nestejně dlouhé řádky pomáhají v orientaci. Žáci s dyslexií potřebují rovněž řádkování alespoň 1,5, protože se jim mohou písmena ze spodní linky překrývat s písmeny z horní linky, a tím znesnadňovat čtení.

Výzkumy v oblasti typografie ukazují, že pro jedince s dyslexií je vhodné používat bezpatkový font písma (*Arial, Comic Sans, Verdana*) minimálně velikosti 12 bodů pro žáky 2. stupně, pro mladší se doporučuje písmo větší.

Přestože je dyslexie definována a uváděna především jako porucha čtení, ovlivňuje rovněž složku jazykovou.

Pro jazykovou složku jsou důležité tyto charakteristiky poruchy:

- vypouštění písmen, koncovek či slov nebo jejich přidávání
- absolutně nečitelná slova či písmena
- zaměňování písmen (např. *klika – kilka*)
- zaměňování akusticky podobných písmen (*g - k, v - f*)
- zrcadlové nebo obrácené psaní písmen (*d = p, M = W*)
- zaměňování slov za slova úplně jiná

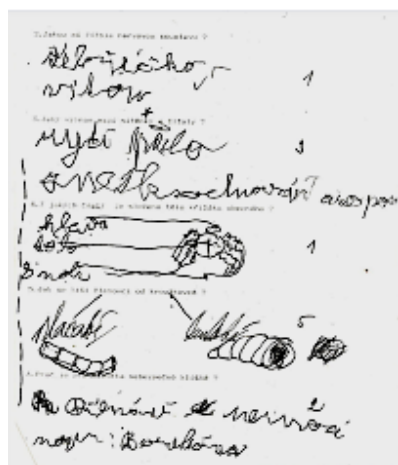
Tyto charakteristiky souvisejí rovněž s komunikační a slohovou výchovou, a to hlavně v nižších ročnících. V rámci této složky si žáci především rozšiřují slovní zásobu: učí se pojmenovávat osoby, zvířata, věci (podstatná jména), vyjadřují jejich vlastnosti (přídavná jména), děje (slovesa), bližší okolnosti (příslovce) aj. Nahrazují je vhodnými synonymy, antonymy, seznamují se s homonymy; učí se pracovat s textem, např. vyhledávají odpovědi na příslušné otázky, učí se sestavovat osnovu, tj. zachytit dějovou osu příběhu (vypravování), vytvářejí logickou návaznost při popisu apod. Žáci s dyslexií však mívají s pamatováním si

jmen, míst a směrů potíže, často zaměňují pojmy jako např. *pravá x levá, nahoře x dole, brzy x pozdě* a jiná antonyma.

Potíže se objevují rovněž při výuce cizích jazyků, u kterých se psaná podoba liší od výslovnosti (např. anglický jazyk, německý jazyk, francouzský jazyk). Žáci mají tendenci psát slova „foneticky“, tj. píší je tak, jak je vyslovují: např. *die Leute* [dý lojte] = lidé.

b) Dysgrafie

Žáci s touto poruchou mají problém hlavně s úrovní psaného projevu, tj. tráví hodně času vybavováním si jednotlivých tvarů psacího písma a následně jejich grafickým zpracováním, což ovlivňuje rychlost psaní i jeho čitelnost. Žák s dysgrafií si jen obtížně vybavuje pravidla, kterými se pravopis řídí. Deficity ve fonematickém sluchu se projevují v chybném psaní délek či zaměňování slabik lišících se pouze měkčením, chybnou analýzou a syntézou slova, tedy přesouváním písmen ve slově, vypouštěním některých písmen nebo nedokončováním slov. Žák s dysgrafií má nečitelný písemný projev, obtížně si pamatuje písmena, zaměňuje je nebo zrcadlově obrací.⁹ Rovněž směšuje psací a tiskací písmeno.



Obr. 2: Ukázka písma žáka s dysgrafií¹⁰

Jak uvádí Bartoňová (2007, s. 69), dysgrafie je způsobena především deficitem jemné a hrubé motoriky, deficitem pohybové koordinace. Deficit zasahuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost, prostorovou orientaci. Žáci s dysgrafií trpí poruchou koordinací systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tzn. spojení foném –

⁹ Almanová, J., Klímová, K. a kol. *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha, NÚV, 2015, s. 10–11.

¹⁰ Dostupné z https://dum.rvp.cz/materialy/stahnout/mjsgvwyh/Psychicke_poruchy_-_dysgrafie.odp

grafém při psaní podle diktátu nebo spojení mezi tiskacím a psacím písmem. Mylně je za dysgrafii považován rukopis dětí, které jsou přeucenými leváky (Matějček, 1995, s. 90). Podle Zelinkové (2003, s. 42) se dysgrafie projevuje následovně:

- žák si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje
- písmo je příliš malé, nebo velké a obtížně čitelné
- obtíže při napodobování písmen a pomalé napodobování tvarů písmen přetrvávající i ve vyšších ročnících
- žák často škrta, přepisuje písmena
- písemný projev je neupravený
- pro žáky s dysgrafií je charakteristické neúměrně pomalé tempo psaní
- písarský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času

Jucovičová dále uvádí, že žáci s dysgrafií mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržení písmena na řádku, se zachováním směru psaní a správného sklonu. Někdy jim dělá problémy i dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, dodržování stejných mezer mezi slovy. Zaznamenány jsou i chyby ve stanovení hranice slov v písmu (dítě píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje: *Pesštěká. Mám protebe překvapení.*). (Jucovičová, 2019, s. 21)

Žákům s touto poruchou činí také problémy dodržování liniatury (výšky písma). Podstatné však je, že tato porucha žádným způsobem neovlivňuje intelekt. „Metodikové radí k základním požadavkům na písmo čitelnost, plynulost, úhlednost a správnost tvarů. V edukačním procesu určují typ písma dané normy. Důležitý je rovněž sklon písma. Metodikové se shodují, že sklon písma by měl mít asi 70 stupňů. Pokud je sklon menší, písmo je ležaté a též málo čitelné. Pokud sklon odpovídá více než 90 stupňům, písmo je zvrácené. Obecně se tedy sklon písma udává v rozmezí od 60 do 90 stupňů. V tomto případě odpovídá písmo úhlednosti, plynulosti a čitelnosti“ (Bartoňová, 2007, s. 73). Pokud mají žáci trpící dysgrafií na psaní dostatek času, dokáží psát čitelně, ale psaní je pro ně značně vyčerpávající a únavné. To může u žáka vést až k odporu k psaní a k jeho úplnému odmítání (srov. Bartoňová, 2007; Zelinková, 2003; Selikowitz, 2000).

c) Dysortografie

K typickým primárním specifickým dysortografickým obtížím (tzv. chybám) patří:

- vynechávání písmen, slabik slov i vět; záměny a přehazování písmen ($b - d - p$, $a - o$, $m - n$)

- přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov i vět.
- vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčků, čárek)
- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze)
- záměny hlásek zvukově podobných, zvl. znělých a neznělých (tzv. asimilace znělosti: *sníh – h/ch, dub – b/p, led – d/t* apod., pravidlo k určení správného pravopisu žáci znají, ale v písemném projevu je nepoužívají); do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny *š-č-ž/s-c-z*). Často vznikají tzv. sykavkové asimilace (*švestky – švešky, syčí – ščíčí* apod.) rovněž v souvislosti s vadou řeči
- záměny slabik zvukově podobných – do této kategorie můžeme zařadit tzv. měkčené slabiky, a to jednak slabiky *bě, pě, vě, mě*, ale zejména slabiky *di, ti, ni / dy, ty, ny*. (Jucovičová, 2015)

Nesprávné rozlišování uvedených slabik následně ovlivňuje i zařazování podstatných a přídavných jmen k jednotlivým deklinačním typům, které na tyto slabiky končí (pl. *pán/páni, hrad/hrady, žena/ženy, píseň/písně, kost/kosti a stavení*, deklinační typy přídavných jmen tvrdých *mladý*, měkkých *jarní*, přivlastňovacích *matčiny/matčini*), což způsobuje chybovost při psaní koncovek. Druhotně je pak ovlivněn i pravopis koncovky v přičestí minulém v souvislosti s učivem o shodě přísudku s podmětem.

K dalším typickým projevům patří nedodržování hranic slov v písmu. Žáci s dysgrafií píší dohromady slova (např. *Jedemenavýlet*), někdy dokonce i věty, tzn., že žák nerozlišuje začátek a konec věty. Pro starší žáky bývá typické psát dohromady jména a předložky (*podoknem, vnaši*) a slovesa s osobními zvrtnými zájmeny *se, si* (*hrajemesi, smějemesi*).

1.1.2.2 Literární výchova

Pro literárněvýchovnou složku předmětu český jazyk jsou ze základních specifických poruch učení důležité, stejně jako pro složku jazykovou, **dyslexie** (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní jako grafického projevu) a dysortografie (specifická porucha pravopisu).

Tedy poruchy, které se vyskytují velmi často spolu, a proto mnohdy v minulosti ani nebyly odlišovány, jak o tom svědčí například toto vymezení: „Mluví-li se o dyslexii, myslí se tím i specifická neschopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a tyto hlásky převádět na písmena a zapisovat je. Myslí se tím i specifická neschopnost diferencovat slova ve větě nebo i vůbec neschopnost naslouchat mluvené řeči, řeč vnímat a rozumět jí“ (M. B. Rawsonová, 1968;

cit. podle: Matějček, 1995, s. 18). Jiné definice v obecné rovině pojmenovávaly příčiny a širší souvislosti dyslektických poruch, například definice Světové neurologické federace: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost: je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (1968; cit. podle: Matějček, 1995, s. 19).

Dyslexie jako vnitřní porucha může být ovlivněna dalšími nepříznivými vnějšími faktory nebo naopak příznivými okolnostmi kompenzována. I v literárněvýchovné složce předmětu se tedy učitel běžně setkává s důsledky a projevy velmi individuální situace konkrétních jedinců, přestože základní charakteristiky problémů žáků s dyslexií jsou většinou velmi podobné (a byly podrobněji uvedeny výše).

Ačkoliv tedy mohou být žáci s dyslexií velmi různí, můžeme i pro literární výchovu považovat za velmi důležité tyto charakteristiky poruchy:

Nápadný rozdíl mezi úrovní čtení a úrovní intelektových schopností.

- U žáka, který má problémy i v jiných školních předmětech, se může v případě dyslektických projevů jednat spíše o tzv. nepravou dyslexii.

Chybovost ve čtení, která přetrvává i ve vyšších ročnících.

- Inverze dvojího druhu – statického (zaměňování podobných písmen: d – b – p apod.) a dynamického (zaměňování písmen nebo celých slabik ve slovech: kus – suk apod.) (Jošt, 1984; podle: Matějček, 1995, s. 122).
- Přehazování slabik a komolení není kompenzováno vědomím významu slova.
- Nerozlišování kvantity samohlásek.
- Vynechávání (písmen, slov, koncovek) nebo přidávání (zejména samohlásek), domýšlení koncovek.

Pomalost čtení.

- Při rychlosti pod 60 slov za minutu se žák nemůže zaměřit na obsah čteného, nemá ze čtení uspokojení, není posilována čtenářská motivace a v důsledku toho se žák stává nečtenářem. K překročení hranice 60-70 slov za minutu by u čtenářů bez dyslexie mělo dojít zhruba v době přechodu mezi 2. a 3. ročníkem (Matějček, 1995, s. 59-60).

Nedostatečné porozumění čtenému (neporozumění, dohadování).

Špatná (obtížná) orientace v textu.

- Příčinou může být pomalé čtení, malá soustředěnost, roztěkanost žáků s dyslexií.
- Vliv může mít oslabení schopnosti orientace v prostoru u těchto žáků.

Jiné myšlení.

- Jedinci s dyslexií většinou dobře využívají logické myšlení, nepomáhá jim mechanické opakování, učivo si rádi logicky zdůvodňují, hledají jeho souvislosti s každodenními zkušenostmi. Uplatňuje se také intuice, zkušenostní myšlení.
- Špatně postihují vztahové souvislosti, problém jim dělá analytické myšlení, rozfázování myšlení a činnosti po jednotlivých krocích, proto si také těžko pamatují posloupnosti, po sobě jdoucí prvky.
- Toto souvisí s horší orientací v čase. Problémem může být sestavit příběh seřazením obrázků (co je „před“ a co „po“), příběh jako prezentace učiva v širším kontextu bývá naopak vítán.
- Paměť je více vizuální než verbální. Žáci s dyslexií mají často dobře rozvinutou obrazotvornost, rádi pracují s obrazovým materiálem, i obraz ale vnímají především jako vizuální celek.
- Vizualizace (představování si slyšeného, znázorňování) může napomáhat oslabené paměti. Vhodné je napomáhat paměti využíváním co nejvíce smyslů.
- Souvisí to s příčinou poruchy, která spočívá ve špatné funkční souhře mozkových hemisfér. Většinou převažuje hemisféra pravá – „názorová“.

Častá provázanost dyslexie s dysgrafií.

- Pokud budeme nadále mluvit o žákovi s dyslexií nebo obecně s SPU, půjde nejen o jeho problémy se čtením, ale reálně předpokládaný přidružený problém s psaným projevem.

Souvislost dyslexie s poruchami řeči, slabou fonematickou diferenciací (rozlišováním zvuků).

Souvislost dyslexie s horší sociální komunikací a s nižším sebepojetím.

- Jak dokládají některé výzkumy, dyslektici projevují neobratnost i v komunikačních a sociálních strategiích, nedovedou dobře interpretovat chování druhých, „číst“ z mimiky a také vyjádřit, co sami chtějí (Bryanová, 1983; podle: Matějček, 1995, s. 211-212).
- Neúspěch a neschopnost naplnit očekávání druhých může vést k frustraci, což negativně ovlivňuje sebehodnocení.
- V komunikaci se objevují potíže s vyjadřováním, opožděné nebo impulzivní reakce, neschopnost empatie.

- Deficit v sociální sféře může mít někdy větší dopad na jedince než sama porucha. Zároveň ale ne všichni jedinci s SPU mají tyto potíže. Odhaduje se, že je jich asi jedna třetina (Bartoňová, 2009, s. 2).

V literární výchově, která je založena na recepci (příjmu) textů, zejména uměleckých (na prvním stupni základní školy nejprve z oblasti literatury pro děti a později také pro mládež), a jejímž cílem je postupné utváření literární gramotnosti (schopnosti umělecké texty poučeně vnímat), jsou problémy žáků s dyslexií značnou bariérou mezi nimi a základním obsahem předmětu. Staré pojmenování dyslexie jako „slovní slepoty“ tyto problémy asi pojmenovává nejlépe. Literární výchova má žáka „slepého ke slovům“ naučit porozumění a vztahu k umění, pro které je slovo základní – informační a estetický – stavební materiál. Navíc jde o předmět, jehož cíle jsou z velké části dlouhodobé, s celoživotním dosahem.

1.1.3 Typy zdravotního znevýhodnění s ohledem na úspěšnost žáků

1.1.3.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova

Ze zdravotních znevýhodnění ovlivňují výuku českého jazyka hlavně postižení sensorická, tj. zraková a sluchová. Protože v současné době sílí snaha o vybudování vhodného inkluzivního prostředí na školách, mohou se učitelé s těmito typy postižení v běžné škole setkat častěji než v minulosti.

Zrakové postižení

V období mladšího školního věku se zrakově postižený žák setkává s prvními neúspěchy z důvodu omezení schopností a možností zrakové vady. U integrovaného žáka mladšího školního věku s jakýmkoliv postižením se často setkáváme s deprivací a subdeprivací, zapříčiněné zvýšenou konfrontací s prvními výraznými zklamáními.

Ke specifickým ovlivňujícím mj. i český jazyk a komunikační a slohovou výchovu patří:

- a) Různý stupeň kompenzace postižení podle jeho stupně a geneze

Podle míry postižení žák využívá buď zachované funkce zraku, nebo kompenzační mechanismy, popř. kombinaci obojího. Velkým problémem je „informační bariéra“, tzn., že

žák má obtížný přístup k informacím. K jejich získávání používá další smysly, tj. sluch, hmat, vnímání pohybu, čich i chuť. Při práci s obrázkem (především slohová a komunikační výchova: obrázková osnova – popis, vypravování; rozšiřování slovní zásoby apod.) je třeba pamatovat na skutečnost, že žák nedokáže rozlišovat barvy.

b) Různá míra životních zkušeností, které jsou pro vidícího samozřejmé

Dílejší informace si dítě „spojuje v celek na základě zkušeností, představ a získaných informací“ (Röderová, 2015). Jeho představy o světě musejí být nutně jiné než jeho vidících spolužáků, což se může různě projevit mj. při práci s fikční i nefikční slovesností, jejichž recepci nezbytně provází tvorba vnitřních představ právě na základě životních zkušeností.

c) Vliv zrakového postižení na myšlení a řeč

U osob s těžkým postižením se můžeme setkat s tzv. verbalismy, tj. prázdnými pojmy. Znamená to, že slovník žáka je málo konkrétní, používá množství slov, které nechápe, nebo přesně nechápe jejich význam, slova pro něj mají nereálný smysl (například barvy u nevidomých), dochází k rozporu mezi existující slovní zásobou a konkrétními představami o předmětech, činnostech, jevech a okolí. Nižší je schopnost generalizace, abstrakce, tvoření představ a pojmů. Pro žáky je obtížné osvojení různých pouček, zvláště pravopisných, vyvozování pojmů, zvláště abstraktních, např. slovní druhy, větné členy aj. Řeč žáků mladšího školního věku může být ovlivněna menší slovní zásobou, významy slov mohou být u nich zkreslené, posunuté (mohou zabírat širší nebo užší oblast kategorie jevů – nůžky jsou všechny kovové předměty). (Röderová, 2015, s. 23). Nepřesné významy slov se mohou objevovat i u starších žáků. Myšlení žáků s těžkým postižením zraku může vykazovat nedostatky v pochopení trvalosti předmětu, kauzality, časových představ (posloupností), vlastností látek, prostoru (Warren, 1994; podle: Webster & Roe, 1998).

d) Emocionální a sociální aspekty postižení

Zhoršené vidění se projevuje v psychice osob, a to opět v závislosti na druhu, stupni a době vzniku postižení, ale i na různých sociálních faktorech. Tyto psychické projevy mohou být kvalitativního i kvantitativního rázu. Kvalitativní projevy působí mj. na změnu procesu vnímání, vznik zvláštností v procesech formování obrazů a pojmů, odlišnosti ve vnímání prostoru apod. Objevují se změny emocí a osobnostních vlastností. Kvantitativní změny pozorujeme v oblasti poznání, omezení počitků a vjemů, snížení množství představ a formování obrazů ve fantazii (Nováková, 2004, s. 49).

Sluchové postižení

Vzhledem k nízké úrovni řeči, malé slovní zásobě a špatnému porozumění mluvené a psané řeči se projevují obtíže v chápání významu chování ostatních lidí, jejich pocitů, nálad, postojů. Rovněž se objevují problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emocí.

Deficity v komunikační oblasti mohou být vzhledem k českému jazyku příčinou obtíží při čtení, nebo psaní číslic a písmen. Sluchovou analýzu používáme při psaní, jelikož při této činnosti rozkládáme dané slovo na jednotlivé hlásky. Sluchovou syntézu používáme při čtení, kdy skládáme jednotlivé hlásky do slov. Díky tomu vnímáme slova jako celky a tím dosáhneme plynulého čtení. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciací patří mezi nejzávažnější příčiny specifických chyb při psaní. Pokud přesného sluchového vnímání není žák schopen, deformuje a ztěžuje se vnímání a porozumění mluvené řeči. Jedinec s deficitem ve vývoji sluchové percepce má často oslabenou verbální paměť, což se projevuje nejen v mateřském a cizím jazyce, ale ve všech předmětech (srov. Matějček, 1988; Zelinková, 2003).

Cílem komunikace, a to jak verbální, tak i neverbální, je kromě dorozumívání a sdělování informací rovněž vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace sluchově postižených je ovlivněna typem a stupněm sluchové vady. Velmi záleží na prostředí, ve kterém sluchově postižený jedinec vyrůstá a jak komunikuje s okolím. Řeč žáků se sluchovým postižením není dostatečně kontrolovaná sluchem, proto je pro ni typické kolísání hlasové polohy, nepravidelné tempo a přízvuk. Hlasitost je nepřiměřená, hlásky se vzájemně neváží (Janotová, 1998). Mluvená hlásková řeč je hlavním komunikačním prostředkem v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Nedoslýchaví jedinci, osoby se zbytky sluchu i neslyšící, jsou schopni se i přes absenci sluchu naučit vyjadřovat ústní řečí, a to se stává nejpřirozenějším překlenutím komunikační bariéry sluchově postiženého jedince. I přesto, že řeč má nedostatky (srov. Krahulcová, 2003; Sobotková, 1998).

Osvojení si psaného projevu znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat své myšlenky v písemné formě. Psaná podoba jazyka se od ústní mluvené formy liší svou stavbou i způsobem fungování. Je mnohem abstraktnější (Sobotková, 1998).

Američtí autoři, ze kterých čerpala Motejzlíková, se zmiňují o tom, že se žáci, kteří mají specifickou poruchu učení, vyznačují tím, že mají specifické problémy v oblasti užití jazyka, např. mají obtíže s učením se nové slovní zásoby, gramatických struktur, hláskováním slov a jinými. Těmito problémy však trpí i děti nedoslýchavé a neslyšící, takže z těchto problémů určit přesnou příčinu postižení není snadné (Motejzlíková, 2008).

1.1.3.2 Literární výchova

Pro literární výchovu je relevantním zdravotním postižením (znevýhodněním) především postižení sluchu a zraku a dále poruchy autistického spektra. S dětmi s takovýmto postiženým se však v běžné škole setkáváme podstatně méně často než se žáky se specifickými poruchami učení. Podle míry postižení jde o větší či menší, ale vždy zásadní, překážku v možnosti adekvátně a v celé šíři vnímat podněty literárního textu.

U **sluchového postižení** může jít o nedoslýchavost nebo hluchotu, přičemž v běžných školách se setkáváme především s dětmi s lehkými a středně těžkými vadami (je možná kompenzace sluchadly, odezírání).

Mezi specifika vzdělávacích podmínek významných pro literární výchovu u žáků s postižením sluchu patří:

Různá míra osvojení mluveného jazyka.

- Pro porozumění a naučení se řeči jsou stěžejní první tři roky života. Velmi tedy záleží na tom, v jakém věku k závažnému postižení sluchu došlo. Pokud do zhruba čtyř let, pak budou řečové schopnosti (a schopnosti s tím související) velmi omezené. I při pozdějších postiženích sluchu dochází ke změnám v artikulaci či přízvuku.
- Žáci se sluchovým postižením se lépe učí čist globální metodou. I tam, kde se vyučuje metodou analyticko-syntetickou, je dobré u takového žáka začít metodou globální, posléze prvky analyticko-syntetické metody doplněné. Důležitou součástí předčtenářského období jsou tzv. rodinné deníky obsahující především fotografie, kresby i písmo.
- Především žáci, kteří neměli možnost osvojit si dostatečně mluvenou řeč a je pro ně tedy druhým, vlastně cizím, jazykem (většinou po jazyce znakovém), mají značné problémy s porozuměním mluvenému slovu i psanému textu, který je grafickým záznamem mluveného jazyka, přestože techniku čtení většinou obstojně zvládnou¹¹. Je to způsobeno malou slovní zásobou, neznalostí gramatických zákonitostí jazyka. Problém neslyšících jedinců dělá zejména: chápání méně běžných významů slov (např. slova ležet), existence synonymních vyjádření, slov mnohoznačných

¹¹ Specifický bilingvismus neslyšících je komplikován dvěma skutečnostmi: posunkový jazyk nemá písemnou podobu a u neslyšících dětí rozvoji písemné formy jazyka nepředchází mluvená forma jazyka (Gregory a kol., 1998), jako je tomu u slyšících. Učí se tedy cestou grafém – foném, ne foném – grafém.

a homonym, chápání významů v mluvené řeči podpořených modulací (zejména ironie), pochopení zájmen a předložek v textu, pochopení frazeologických vyjádření (příslloví), metafor, pochopení souvislostí, které nejsou z textu zcela zřejmé (Daňová, 2008).

- Sníženo může být chápání těch signálů textu, které svědčí o autorově záměru, realizaci pásma vypravěče a postav, projekci adresáta. Horší porozumění textu může souviset i s celkově nižší úrovní věcných znalostí způsobenou také handicapem (Šubrtová, 2008).
- S výše uvedeným mohou mít do jisté míry potíže i žáci, kteří nejsou úplně neslyšící.

Problémy plynoucí ze špatného slyšení cizí i vlastní řeči.

- Špatné slyšení slov vede ke špatné výslovnosti, včetně osvojení zkomolených slov. Využití sluchadel nebo implantátů ale může i těžkou poruchu sluchu kompenzovat – slyšení i verbální projev jsou pak na přijatelné úrovni.
- Žák, který neslyší vlastní špatnou výslovnost, může chybovat v pravopise (Matějček; podle: Pitnerová, 2008) a samozřejmě i při čtení textu.
- Problémem bude i u žáků s menšími vadami sluchu osvojování si výrazného čtení (intonace, barvy hlasu), které se děje nápodobou vzoru.

Emocionální a sociální aspekty postižení.

- Opět bude záležet na míře postižení. U neslyšících žáků se objevuje řada negativních pocitů (frustrace, nesoustředěnost, obavy, uzavřenost, nedostatek sebedůvěry, sebeobviňování), obtíže v mezilidských vztazích (zjednodušené vnímání světa, izolace, nesamostatnost, snadná ovlivnitelnost). Poruchy emocí a chování významně souvisí nejen se samotným postižením, ale také s osobnostními vlastnostmi a sociálním prostředím (Pitnerová, 2008, s. 7-8). Problémy v emoční a sociální oblasti se mohou s ohledem na individuální prožívání handicapu projevat i u žáků s lehčími vadami sluchu.

Žák se **zrakovým postižením** může být v určitém rozsahu slabozraký, se zbytky zraku nebo zcela nevidomý. V běžných školách lze předpokládat spíše přítomnost žáků se zbytky zraku a slabozraké, přičemž důležitá je, podobně jako u sluchově postižených, nejen míra postižení, ale také doba, kdy ke ztrátě zraku došlo. Čím v ranějším dětství, tím menší bude zkušenost žáka s běžným světem, protože většinu informací (zpravidla se uvádí 80-90 %) získáváme právě zrakem.

Mezi specifika ovlivňující i průběh literárněvýchovného procesu u žáků s postižením zraku patří hlavně:

Různý stupeň kompenzace postižení podle jeho stupně a geneze.

- Podle míry postižení žák využívá buď zachované funkce zraku, nebo kompenzační mechanismy, popř. kombinaci obojího.
- Hlavním problémem ve vzdělávání nevidomých osob je tzv. informační bariéra – obtížný přístup k informacím. Důležité je zvládnutí užívání speciálního písma a dalších způsobů, jak získávat informace prostřednictvím jiných smyslů než zraku (sluch, hmat, vnímání pohybu, čich i chuť).
- Hlavní vzdělávací obtíží u osob se zbytky zraku je zhoršená schopnost orientace v prostoru, snížená schopnost pozorování a čtení klasického textu, potřeba většího času na práci apod. Osoby slabozraké mají obdobná omezení, ale v menším rozsahu, základním problémem je také obtížnější přístup k informacím (Vrubel, 2015, s. 52).
- Zvláštním zrakovým postižením u žáka může být neschopnost rozlišovat barvy, na což je třeba v literární výchově pamatovat při práci s ilustracemi a jinými barevnými komponenty knih. Jiné zvláštní poruchy zraku (problémy s rozpoznáváním vzdáleností, vnímáním plasticity) nejsou pro literární výchovu nijak výrazně důležité.

Různá míra životních zkušeností, které jsou pro vidícího samozřejmé.

- Žák může mít malou nebo deformovanou představu o materiálním i lidském světě, jiné je vnímání prostoru. Vnímání hmatem je pomalé, poskytuje pouze dílčí informace – „vytvoření představy předmětu vnímaného hmatem je těžší, je narušena celistvost a prostorovost“ (Röderová, 2015, s. 21). Dílčí informace si dítě „spojuje v celek na základě zkušeností, představ a získaných informací“ (tamtéž). Jeho představy o světě musí být nutně jiné než jeho vidících spolužáků, což se může různě projevit mj. při práci s fikční i nefikční slovesností, jejichž recepci nezbytně provází tvorba vnitřních představ právě na základě životních zkušeností.

Vliv zrakového postižení na myšlení a řeč.

- U osob s těžkým postižením se můžeme setkat s verbalismy – pojmy bez uvědomění a znalosti jejich obsahu a smyslu. Myšlení bývá konkrétní, nižší je schopnost generalizace, abstrakce, tvoření představ a pojmů.
- Řeč malých dětí může být ovlivněna menší slovní zásobou, významy slov mohou být zkreslené, posunuté (mohou zabírat širší nebo užší oblast kategorie jevů – nůžky jsou pro dítě všechny kovové předměty) (Röderová, 2015, s. 23). Nepřesné významy slov se mohou objevovat i u starších dětí.

- Význam sluchu pro zrakově postižené vede mnohdy k velmi dobré mechanické sluchové paměti. Zároveň jsou ale v komunikaci ochuzeni o neverbální komunikační prostředky, jejich sdělovací hodnotu u druhých i ve vlastním vyjadřování.
- U dětí mladšího školního věku bývá řeč kompenzačním prostředkem, často se vyskytují slovní hrátky a hříčky (Lechta, 2011; podle: Röderová, 2015, s. 27).
- Myšlení dětí s těžkým postižením zraku může vykazovat nedostatky v pochopení trvalosti předmětu, kauzality, časových představ (posloupností), vlastností látek, prostoru (Warren, 1994; podle: Webster & Roe, 1998).

Emocionální a sociální aspekty postižení.

- Zhoršené vidění se projevuje v psychice osob, a to opět v závislosti na druhu, stupni a době vzniku postižení, ale i na různých sociálních faktorech. Tyto psychické projevy mohou být kvalitativního i kvantitativního rázu. Kvalitativní projevy působí mj. na změnu procesu vnímání, vznik zvláštností v procesech formování obrazů a pojmů, odlišnosti ve vnímání prostoru apod. Objevují se změny emocí a osobnostních vlastností. Kvantitativní změny pozorujeme v oblasti poznání, omezení počitků a vjemů, snížení množství představ a formování obrazů ve fantazii (Nováková, 2004; podle: Vrubel, 2015, s. 49).
- Žáci se zrakovým postižením mohou v jednání s druhými projevovat špatný úsudek, nesprávně chápat pocity ostatních, dělá jim problém začleňování do běžných společenských situací. Mohou se projevovat rušivě a odvádět tak pozornost ostatních. V raném dětství časté stereotypní chování (podobné chování žáků s autismem) většinou s věkem mizí.
- V kontaktu s vrstevníky může docházet k tzv. sekundární neurotizaci. Žák v konfrontaci se spolužáky, kamarády zjišťuje vlastní omezení – co nemůže a nezvládá (Röderová, 2015, s. 20). Ostatní děti k němu navíc, alespoň zpočátku, mohou přistupovat neadekvátně jako k mladšímu.

Speciální vzdělávací potřeby vyžadují dále žáci s poruchou autistického spektra – **Aspergerovým syndromem**. Mezi jejich zvláštnosti, relevantní i pro průběh výuky literární výchovy, které se však u konkrétních žáků mohou projevovat ve velmi různé míře, patří:

Deficit sociálního intelektu.

- Schopnosti v oblasti sociálního chování jsou u jedinců s poruchou autistického spektra mnohem nižší než schopnosti mentální. Z pěti vymezených typů sociální interakce (typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální a smíšený-zvláštní) se u dětí s AS

často vyskytuje typ poslední, smíšený. „Jednotlivé typy chování se prolínají, záleží na osobě člověka, se kterou dítě kontakt navazuje, a na jiných okolnostech“ (Thorová, 2016, s. 76). U dětí je navíc typ sociální interakce dosud nestabilizovaný, k tomu dochází spíše v dospělosti. Kvalita sociální interakce se také většinou s věkem dítěte zlepšuje, odchylky od běžné normy si ale zpravidla zachovává.

- Nedostatky v sociální interakci se týkají jak aktivního sociálního chování, tak sociálního porozumění (dovednosti správně vnímat, chápat a reagovat). V souvislosti s AS se někdy přeneseně mluví o „sociální slepotě“ nebo „sociální dyslexii“. Děti s AS obtížně chápou pravidla společenského chování, mnohá jsou pro ně zcela nelogická, a tedy nepochopitelná.
- Žáci s poruchou autistického spektra stojí o sociální kontakt, běžné sociální situace v nich však vyvolávají pocit úzkosti, chaosu, nepředvídatelnosti. Chování ostatních je pro ně špatně čitelné, kolektiv třídy tak pro žáka s AS může být až něčím jako „sociálním minovým polem“ (Boyd, 2011, s. 53).

Specifický kognitivní styl a narušená představivost.

- Kognitivní styl může ovlivňovat „doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat“ (Thorová, 2016, s. 80). Metakomunikací se rozumí neverbální komunikační prostředky (intonace, barva hlasu, důraz, mimika apod.).
- Nedochozí k vnímání významově důležitých podnětů, veškeré dění jedinec registruje jako řadu oddělených událostí, všem detailům přikládá stejný význam (Frith, 1989; cit. podle: Mikoláš, 2004, s. 11).
- Špatné je rozumění souvislostem, dobrá mechanická paměť (dlouhodobá), ale nepružnost myšlení mohou způsobovat problémy mj. právě v literatuře (i jiných humanitních předmětech), která odráží různorodou a emotivní autorskou subjektivitu a vyžaduje adekvátní „nastavení“ čtenáře.
- Lze vysledovat opakující se, stereotypní aktivity, silné myšlenkové zaujetí pro určité téma, činnosti doprovázené ulpíváním (Thorová, 2016, s. 120). Mnozí žáci s AS nemají zájmy odpovídající věku, ale intenzivně se zaměřují na studium určité oblasti¹², čemuž věnují mnoho času a často trvají na svém názoru. Lze se setkat i obsesivním čtením určitého druhu literatury, včetně literatury o literatuře (např. vše co souvisí

¹² Oblíbené jsou encyklopedické zájmy a vše, v čem je nějaký řád – počítače, dopravní značky, vlajky, značky aut apod.

s Harry Potterem) (tamtéž, s. 129). Naopak k činnostem, které je nezajímají, žákům s AS zpravidla zcela chybí motivace.

- Specifika lze vysledovat také v kresebném projevu dětí s AS – např. stereotypní prvky, smysl pro detail, kreslení plánů a map, které mají jasnou a přehlednou strukturu, podávají vizuální informaci, zajišťují předvídatelnost (Thorová, 2016, s. 152-16 a 170).
- „Časté je memorování textů, informací nejrůznějšího charakteru (např. televizních programů) a reklam“ (Thorová, 2016, s. 191).
- Je narušená schopnost přizpůsobovat se změnám, objevují se problémy v oblasti snahy poznávat nové věci, experimentovat. Problémy s adaptací se mohou projevovat v různých situacích a kontextech – při změně činnosti (narušení obvyklého chování), při změnách prostředí (v prvcích prostoru, oblečení), při změnách osob (nový spolužák, návštěva), při požadavku na spolupráci. Adaptabilita dětí s AS vykazuje specifika plynoucí z celkově dobré úrovně intelektu (Thorová, 2016, s. 167-169).

Problémy v komunikaci.

- Z poruch autistického spektra mají jedinci s AS řeč narušenou nejméně, mívají bohatou pasivní slovní zásobu, potíže však mívají v praktické komunikaci, využívání řeči v sociálních situacích. Jejich řeč často neodpovídá sociálnímu kontextu situace. Mají často tendenci chápat významy slov doslovně, nechápou například humor nebo ironii, špatně čtou „mezi řádky“. Vyjadřování bývá nezvykle přesné, připomíná spíše řeč dospělých.¹³
- Význam slova může být vázán na konkrétní situaci, v jiné situaci může být slovo nesrozumitelné. Slovo také může pro dítě znamenat jeden konkrétní předmět, ne „typ“ předmětu.
- Problém bývá s chápáním přenesených (obrazných) vyjádření. Ta jsou v jazyce běžná, žákům s AS ale mohou činit potíže. „Chápání obrazné řeči vyžaduje od posluchače schopnost porozumět jemným vztahům mezi slovy a větami, odvozovat význam sdělení spíše z minulé zkušenosti než z přímého pozorování a vcítit se do myšlení

¹³ Zajímavý přehled zvláštností, které nacházíme ve verbálním projevu lidí s poruchou autistického spektra, uvádí např. Thorová (2016, s. 114-115). Některé ze zvláštností se mohou objevovat i u jedinců s AS. Patrick (2011) mezi specifické typy pragmatických jazykových problémů lidí s AS řadí: pozdravy na uvítanou a při loučení, navazování konverzace, udržení konverzačního tématu oboustranného zájmu, náhlou změnu tématu, monotónnost nebo nepravidelnost (výrazné změny výšky, přízvuku, intonace) řeči, vyhodnocení neverbální komunikace, menší schopnost vcítit se do myšlenek a citů druhé osoby (empatie, schopnost předvídat vývoj konverzace), doslovné chápání jazyka, nesoustředěnost na komunikačního partnera (Patrick, 2011, s. 21-32).

druhého“ (Patrick, 2011, s. 28). Jedinec s AS tak bude hůře chápat třeba metafory, ustálená slovní spojení, přirovnání, slovní hříčky nebo alegorii.

- S tím souvisí celkové chápání expresivní roviny řeči (kdy slovem vyjadřujeme citový postoj), které může být u jedinců s poruchou autistického spektra velmi malé. „Je pro ně nesmírně obtížné zvolit vhodné slovo tak, aby spadalo do hranic běžného společenského úzu“ (Thorová, 2016, s. 112). Mohou užívat příliš expresivní, ale i knižní slova nevhodně.
- Může se objevit problém s generalizací, který se odráží i v komunikaci („Můžeš mi podat učebnici?“ - „Můžu.“ Knihu ale nepodá.).

Problémové chování.

- Jedinci s poruchou autistického spektra jsou náchylní k emoční labilitě, může docházet k afektivním záchvatům, projevům agrese, destrukci. Může být přítomna výrazná tendence ke stereotypním činnostem, rituálům (a to i v řeči).
- Ale někteří lidé s AS jsou pasivní a výrazné problémy s chováním nemají (Thorová, 2016, s. 188)¹⁴. Jiné děti podléhají záchvatům vzteku a změnám nálad. Někdy se mluví o aspergerovských extrémech – střídání agresivity a poslušnosti, naprosté nesoustředěnosti a naopak dlouhého soustředění (pokud jde o předmět zájmu), perfekcionismu a apatie (Boyd, 2011).
- K dalším specifickým chování patří důsledná pravdomluvnost, sociální naivita, nedostatečná schopnost sdílet zážitky a zkušenosti, absence očního kontaktu, obtížné zapojování do kolektivu, skupinových činností apod.
- Někteří autisté mají tendenci kopírovat své vrstevníky, čehož lze využít k vedení k pozorování žádoucího sociálního chování.
- Jedinci s AS mohou působit egocentricky, být náchylní k sebedoceňování. Snadno mohou podléhat stresu.

Problémy jedinců s poruchou autistického spektra ve zmiňovaných oblastech způsobují jejich odlišnost, kterou si však v případě lehčích forem poruchy, tedy i AS, většinou uvědomují, a mají snahu o změnu (Thorová, 2016, s. 99). Zároveň se děti s diagnózou AS mohou lišit také podle úrovně adaptability – zda se jedná o nízko funkční AS nebo vysoce funkční AS, který má lepší prognózu (tamtéž, s. 194).

¹⁴ Problémové chování je typické pro nízko funkční AS, naopak u vysoce funkčního AS je častější bezproblémové chování (např. Adams a kol., 2017).

1.2 Výuka českého jazyka a literatury se zřetelem k cílové skupině

1.2.1 Výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení a zdravotním postižením (znevýhodněním) v českém jazyce a slohové a komunikační výchově

Specifické poruchy učení a poruchy způsobené zdravotním postižením (znevýhodněním) nelze odstranit běžným biflováním a otročkým opakováním. Žák totiž své chyby nezaznamenává. Během výuky českého jazyka / komunikační a slohové výchovy, které nejsou vedeny speciálním pedagogem, jenž by měl věnovat odpovídající pozornost všem žákům, nelze mluvit o skutečné reedukaci¹⁵, a to ani v případě, že je ve třídě přítomen asistent pedagoga. Reedukaci chápeme jako paralelně probíhající proces individuální a odborné intervence snažící se o nápravu, zmírnění potíží mimo běžný výchovně-vzdělávací proces.

U lehčích poruch se tak dají navrhnout určitá opatření v rámci vyučování (více času na práci, nehodnocení specifických chyb, alternativní zadávání úkolů a testů, využití pomůcek, možnost psaní tiskacím písmem), u středního stupně poruchy s žákem navíc pracuje vyškolený pedagog.

Dyslexie

Obtíže žáka s dyslexií se neomezují pouze na čtení jako takové, ale pronikají do celého vzdělávacího procesu, kde je žák závislý na čtení a na pochopení smyslu textu, tedy i do českého jazyka a komunikační a slohové výchovy. Je proto velmi důležité žákovi s dyslexií

¹⁵ Autoři jako např. Jucovičová, Žáčková (2008), Zelinková (2003), Bartoňová (2005) používají termín reedukace. Reedukaci nechápu v doslovném překladu jako převýchovu, ale jako utváření, výchovu psychických funkcí a dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších, jako rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Např. Matějček (1995) a Pokorná (1997) užívají termín náprava, další odborníci, jako např. Dvořák, (2007), Vitásková (2005) nebo Žlab, Škodová (2007) užívají termín terapie. V námi uvedeném textu budeme používat termín reedukace.

pomocť, aby textu porozuměl co nejlépe. Jednou z možností je typografická úprava textu (Balharová, 2010).

Jedincům s dyslexií často nevyhovuje černé písmo na bílém pozadí. Pomoci mohou barevné fólie, na počítači nastavení barevného pozadí. Preference jedné konkrétní barvy však zatím prokázána nebyla. Pro žáky s dyslexií můžeme přizpůsobit text i jinak, např. vyznačit některé slabiky v textu tučně, volit větší písmo i řádkování (alespoň 1,5), než je pro daný věk obvyklé, používat bezpatkový fond písma. Nevhodné je vyznačovat důležité informace *kurzivou* nebo podtržením. Orientaci v textu napomáhá také nezarovnávat text do bloku a volit řádky obsahující maximálně 70 znaků. Výzkum věnovaný typografickým úpravám textů pro jedince s dyslexií zveřejnila na svých webových stránkách British Dyslexia Association.¹⁶ Velkým pomocníkem se v tomto směru stávají čtečky elektronických knih, ve kterých lze nastavit velikost písma a řádkování.

¹⁶ BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION [online]. Dyslexia Style Guide. Bracknell. Dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide>.

Ukázka 1

Téměř všechny myšlenky a objevy učiněné během věků můžete nalézt v knihách. Kniha je jedním z největších lidských vynálezů. Existuje mnoho druhů knih – od beletrie (např. povídky a romány) po naučnou literaturu (např. příručky, slovníky, encyklopedie). První knihu zhotovili Egypťané před 5 000 lety. Byla napsaná na papyrových svitcích. Římané vynalezli knihu, jak ji známe dnes; pro stránky použili upravenou zvířecí kůži – pergamen. Po staletí se knihy psaly ručně. Byly vzácné a drahé. V 8. století Číňané vynalezli knihtisk. Do Evropy se rozšířil během 15. století. Knihtisk umožnil vyrábět větší množství knih. Dnes se při výrobě knih využívají počítače, fotografické přístroje, stroje samy tisknou, skládají papír, sešívají jej a vážou do knihy.

V uvedené Ukázce 1 jsou použity následující úpravy:

- velikost písma 14,
- řádkování 1,5,
- bezpatkové písmo *Arial* (může být i *Verdana*, *Comic Sans*),
- zarovnání vlevo zjednodušuje orientaci v textu a přechod o jeden řádek níž,
- omezení délky textu, aby bylo možné po přečtení ještě s textem pracovat,
- maximální počet znaků na řádku, aby se ještě dobře přehlédl, je 70 znaků.¹⁷

Někteří žáci na 1. stupni základní školy však potřebují navíc ještě vyznačení slabik jako podporu k vedení očních pohybů textem.

¹⁷ Pozn.: Při nastavení typu písma *Arial* velikost 14 a vyznačení některých slabik tučně použijte v nastavení stránky okraje vlevo i vpravo velikosti 2,70 cm. (Altmanová, Klímová, 2015, s. 10–11)

Ukázka 2

Téměř všechny myšlenky a objevy učiněné během věků můžete nalézt v knihách. Kniha je jedním z největších lidských vynálezů. Existuje mnoho druhů knih – od beletrie (např. povídky a romány) po naučnou literaturu (např. příručky, slovníky, encyklopedie). První knihu zhotovili Egypťané před 5 000 lety. Byla napsaná na papyrových svitcích. Římané vynalezli knihu, jak ji známe dnes; pro stránky použili upravenou zvířecí kůži – pergamen. Po staletí se knihy psaly ručně. Byly vzácné a drahé. V 8. století Číňané vynalezli knihtisk. Do Evropy se rozšířil během 15. století. Knihotisk umožnil vyrábět větší množství knih. Dnes se při výrobě knih využívají počítače, fotografické přístroje, stroje samy tisknou, skládají papír, sešívají jej a vážou do knihy.

V Ukázce 2 jsou části slova, *vynalezli*, označeny dvojím způsobem: *vynalezli/vynalezli*. V prvním případě je upřednostňována technika čtení – žák čte nejprve slabiky otevřené *vy – na – le*, které se mu čtou lépe, následně čte skupinu hlásek *–zli*. V této fázi čtení se žákovi s dyslexií čtou uzavřené slabiky uvnitř slova obtížně, protože ještě nezná stavbu slova. V druhém případě (*vynalezli*) se snažíme žákovi stavbu slova zprostředkovat.

U starších žáků nebo na 2. stupni základní školy můžeme tučně zvýraznit např. pouze neslabičné předložky a slovo, ke kterému patří, nebo klíčová slova textu, abychom žákovi s dyslexií usnadnili lepší porozumění obsahu.

Učitel by neměl žáka s dyslexií vyvolávat k hlasitému čtení před celou třídou. Pokud se tak rozhodne, doporučuje se zvolit k přečtení kratší, méně náročný úsek a respektovat pomalejší tempo čtení. Žákovi s dyslexií umožňujeme při čtení používat pomůcky, jako jsou např. čtecí okénko nebo záložka s výřezem. Pokud se žák během čtení dopouští chyb, volíme výrazy typu *opatrně, zkus to ještě jednou, pozor, písmenko* aj. Jestliže zjistíme, např. při vyvolání, že žák neví, kde se čte, může to být způsobeno řadou faktorů, např. nestačí tempu ostatních žáků, špatně se orientuje v textu, rychleji se unaví, neudrží pozornost apod. U žáka s dyslexií oceňujeme i drobné úspěchy a jeho snahu, abychom postupně odbourávali často negativní vztah ke čtení a literatuře vůbec. U doporučené literatury umožňujeme přečtení pouze přiměřené části, volíme přitažlivé formy čtení a dodržujeme zásadu „krátce, ale často“.

Dysgrafie

Žáci s dysgrafií mají a budou mít obtíže všude tam, kde jsou závislí na výkonu psaní, kde jsou kladeny požadavky na jeho rychlost, kvalitu a úpravu písemného projevu (problémy s psaním mívají i žáci s poruchou pozornosti). Jucovičová upozorňuje, že „je-li způsob ověřování znalostí ve škole zaměřen především, nebo dokonce pouze na písemnou formu, dosahují tito žáci často nižších výsledků, negativně ovlivněných projevy dysgrafie. Protože nemají možnost projevit své znalosti jiným způsobem a dosáhnout tak lepších výsledků, mohou se zcela zbytečně stát neúspěšnými žáky.“ (2019, s. 26)¹⁸

a) Psaní

Stejně jako u žáků s dyslexií může být kvalita písemného projevu ovlivněna únavou, protože žák s dysgrafií musí při psaní vynaložit daleko více energie než jeho intaktní spolužáci. Žáci s dysgrafií mívají bohužel často negativní zkušenosti z dřívějška, a proto si nevěří, mají pocit, že jsou nejhorší ze všech a že lépe psát nikdy nedokáží. V takovém případě je velmi důležité žáka povzbudit, ocenit jeho snahu psát, i když výsledek práce neodpovídá našim představám. Oceňujeme sebemenší dílčí úspěchy, můžeme např. hodnotit buď jen tu část úkolu, kterou žák stačil vypracovat, nebo kterou vypracoval lépe, kvalitněji. Žákovi dáváme dostatečný časový prostor, nespěcháme na něj, jeho pomalé tempo psaní respektujeme. Protože se v důsledku únavy jeho písemný projev zhoršuje, zařazujeme přestávky, změnímme druh činnosti, necháme jej psát po částech, kratších úsecích. Při hodnocení písma využíváme hlavně formu průběžného slovního hodnocení. Vedle povzbuzení žákovi sdělíme, v čem konkrétně chyboval, na co se má zaměřit, co zlepšit.

V žádném případě žáky s dysgrafií nenutíme do každodenního dlouhodobého dopisování či přepisování toho, co nestačili vypracovat. Kvalita písma se rozhodně nezlepší, naopak spíše zhorší (Jucovičová, 2005).

Ve vyučovacích hodinách českého jazyka i komunikační a slohové výchovy se u žáka s dysgrafií doporučujeme:

- při osvojování a fixaci písmen využívat multisenzoriální přístup, např. písmenko modelovat, tvarovat z drátku, obtahovat na smirkovém papíru,
- zařazovat uvolňovací cvičení před psaním (v případě potřeby i v jeho průběhu),
- pokoušet se o nenásilnou fixaci správného úchopu psacího náčiní,

¹⁸Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/kamv/files/2019/02/440-version1-specificke_poruchy_uceni_a_cho.pdf

- umožnit využívání potřebných pomůcek – např. podložky pro sklon písma, podložky se znázorněním správné polohy sešitu, vhodné psací a kreslicí náčiní, papírový kornout pro nácvik správného sklonu psacího náčiní, speciální násadky (z moduritu, z pryže aj.),
- využívat sešity s pomocnou liniaturou, většími linkami, u nelinkovaných sešitů využívat papírové podložky se širšími linkami (Jucovičová, 2019, s. 27).

b) Diktáty

Psaní diktátů klasickým způsobem je jako forma ověřování vědomostí u žáka s SPU většinou nevhodná. Tento způsob „zkoušení“ působí největší problémy žákům s dysortografií, žáci s dysgrafií mají problém s vlastním aktem psaní jako takovým, takže se soustředí na něj a nestačí zdůvodňovat pravopis a žáci s dyslexií zase mívají obtíže s přečtením toho, co napsali, což jim ztěžuje kontrolu diktátu. Navíc, jak bylo uvedeno výše, mívají žáci s SPU pomalejší pracovní tempo, takže časově limitovaný diktát často ani nestíhají napsat (nebo píšou bez zdůvodňování gramatických jevů – ty pouze tipují). Mnohem vhodnější je ústní forma ověřování, a pokud žák netrpí silnou dyslexií, i doplňovací a testové formy práce. Doporučit lze i zařazování specifického autodiktátu s předřikáváním po jednotlivých hláskách (doma nahlas, ve škole umožnit tiché předřikávání) a důsledným doplňováním diakritických znamének ihned po napsání daného písmene. Diktát lze též nahradit doplňovacím cvičením, zkrácenou verzí textu, jeho opisem apod.

c) Hodnocení a klasifikace

Při celkovém hodnocení psaného projevu přihlížíme k aktuálnímu stavu specifické poruchy učení, nehodnotíme proto specifické chyby, tj. chyby, které vyplývají přímo z poruchy: tj. nedodržování tvarů písma (různá výška, šířka, ne zcela správné tvary); nedodržování sklonu písma (časté bývá vertikální písmo nebo sklon doleva); neudržení písma na řádku a obtíže v osvojování nebo vybavování písmen – žák s dysgrafií si písmena nepamatuje, nedokáže si je vybavit, nepoznává je, a to se týká nejen písmen málo používaných. K dalším specifickým chybám patří i nenavazování jednotlivých písmen (slovo není napsané jakoby jedním tahem); nedodržování hranic slov v písmu; záměny tvarově podobných písmen (např. *a-o*, *r-z*, *m-n*, *l-k-h*, *S-L-Z* apod.); vynechávky písmen a diakritických znamének; vynechávky slabik, slov nebo i vět; přidávání písmen (zvl. samohlásek do slov se shluky souhlásek), přidávání slabik i slov; záměny hlásek zvukově podobných (např. znělé za neznělé) a rozlišování *i/y* ve slovech se slabikami *di-ti-ni/dy-ty-ny*. Nesprávná sluchová diferenciaci uvedených slabik přináší problémy i ve vyšších ročnících, a to při psaní koncovek podstatných a přídavných jmen podle rodu a deklinačních typů, např.: u podstatných jmen

(*pán – páni – pány, hrad – hrady, žena – ženy, píseň – písní, kost – kosti*) a přídavných jmen (*mladý – mladí, jarní*).

Do hodnocení bychom také neměli zahrnovat tzv. sekundární chyby (většinou pravopisné), které vznikají z nedostatku času a z přílišného soustředění na výkon psaní (tuto chybovost si ověříme např. ústně). Hodnocení by mělo vždy vyznít co nejvíce pozitivně, mělo by obsahovat výčet toho, co se žákovi povedlo zvládnout a co ještě zatím ne a skončit vyjádřením naděje, že v budoucnu jistě dosáhne ještě lepších výsledků. Tento typ hodnocení je doporučován i u běžných žáků či studentů, kteří žádnou z uvedených poruch netrpí. Hodnocení se tak stává zároveň motivací pro další práci jednotlivce.

Při hodnocení diktátů můžeme používat několik způsobů: klasifikovat diktát s přihlédnutím k obtížím dítěte; hodnotit diktát pouhým zaznamenáním počtu chyb, využívat možnosti průběžného slovního hodnocení (zámkou hodnotit pouze v případě, že se dítěti diktát „povede“).

Do hodnocení a klasifikace nikdy nezahrnujeme sníženou kvalitu písma a úpravy sešitů.

Dysortografie

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikací gramatických jevů (Zelinková, 2003).

Jucovičová, Žáčková (2008) popisují 14 obecných zásad reedukace. Patří k nim:

- individuální přístup k žákovi, protože každý žák má poruchu odlišného stupně a jiných projevů. Při práci se skupinou žáků by jejich počet neměl překročit 3–5,
- v rámci výuky se nesnažíme o „doučování či nahrazování výuky“, do jisté míry výuku jen podporujeme,
- respektujeme dosaženou úroveň, tzn., že nápravu začínáme na té úrovni, kterou žák zvládá. Cílem učitele je neodradit žáka od práce. Například pokud dítě nezvládá analýzu a syntézu slov obsahující shluky hlásek, ale analýzu a syntézu slov se slabikami otevřenými umí, začínáme nácvik na úrovni slov s otevřenými slabikami,
- aktuální dosaženou úroveň respektujeme nejen během výuky, ale i během hodnocení – vyučující by měl mít přehled o tom, v které fázi nápravy dysortografie se žák nachází. Buď výuku sladí s aktuální úrovní žáka, nebo je mu umožněno používat kompenzační pomůcky, jako jsou např. mačkadla, tabulky a přehledy pravopisu. Tato opatření jsou jen dočasná, žák má velkou šanci dostat se úroveň svých spolužáků,

- začínáme nácvikem percepčně motorických funkcí a průběžně je rozvíjíme, protože tvoří podklad poruchy. Volíme cvičení, která jsou pro tyto žáky přitažlivá, hravá a motivují je. Sluchovou percepci rozvíjíme pokud možno individuálně, tj. musíme se přesvědčit, že dítě pochopilo úkol a jak ho zvládá,
- při rozvoji percepčních funkcí nejdříve nacvičujeme rozlišování zvuků (přírodních, umělých), cvičíme sluchovou orientaci (žáci nejdříve vnímají nepohybující se zdroj zvuku, později pohybující zdroj zvuku), rozlišujeme výšku, délku, intenzitu a počet tónů, přecházíme k rozlišování jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět. Dále cvičíme schopnost sluchové analýzy a syntézy slov (slabičné a hláskové), vnímání a rozlišování sluchové figury a pozadí a schopnost vnímat a reprodukovat rytmus. Sluchovou paměť je důležité nacvičovat neustále,
- během nápravy užíváme co nejvíce smyslů (čich, hmat, sluch, zrak) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací (multisenzorický přístup). Žák má možnost uplatnit svůj styl učení (auditivní, vizuální, kinestetický, haptický, abstraktní), což může přispět k lepšímu zapamatování a zvýšení efektivity reedukace.

Přestože v rámci reedukace neexistuje jednotný postup, měl by si učitel určit cíl, kterého chce dosáhnout, zvolit metody a pomůcky a určit si alespoň přibližný časový harmonogram. Doporučujeme si do příprav zaznamenávat, na jaké obtíže se příště zaměřit, jaké pomůcky a metody zvolit. Nápravná cvičení je třeba provádět pravidelně (nejlépe denně), a to krátkou dobu. Po určité době použití vybraných metod a pomůcek zhodnotíme. Pokud žák očekávaných výsledků nedosáhl, hledáme nové a účinnější metody, postupy i pomůcky. Někteří žáci potřebují také po skončení reedukace určitá zohlednění, např. preference ústního zkoušení, doplňovacích a testových forem práce, respektování pomalejšího tempa psaní.

Běžně mívají žáci s dysortografií obtíže s aplikací pravopisu při psaní diktátu, protože jsou závislí pouze na sluchovém vnímání, které je často oslabeno. Zaznamenány u nich bývají typické dysortografické chyby vzniklé v podstatě záměnou sluchově podobných hlásek, slabik i slov, nebo nedokonalým rozlišením hlásek ve shluku souhlásek atp. (viz 1.1.2.1 dysortografie). Často se stává, že specifická dysortografická chybovost bývá zaznamenána nejen při psaní diktátu, ale i při opisech a prepisech. Pokud žák nemá zároveň dyslexii a chyby nevznikají na bázi nesprávného přečtení textu, vzniká dysortografická chybovost tím, že žák používá tzv. autodiktát. To znamená, že si buď polohlasem, nebo v duchu diktuje opisovaný text po přečtení samo sobě. Jsou-li porušeny nebo nerozvinuty výše uvedené funkce, objeví se dysortografická chybovost i zde, i když většinou ne v tak velké míře jako při psaní klasického diktátu. Nezvládá-li žák ještě dokonale dovednost slovo analyzovat a zpětně syntetizovat, a pomocí autodiktátu se snaží samo sobě nadiktovat např. přečtené slovo se

shlukem souhlásek, dochází pak většinou k vynechávce hlásky ve shluku souhlásek (př. *koska - koska*). Vzhledem k těmto skutečnostem umožňujeme žákům uplatnit své vědomosti a dovednosti jinou cestou, např.:

- preferujeme ústní formu ověřování jejich znalostí,
- využíváme doplňovací nebo testové formy práce,
- poskytujeme zvýšenou časovou dotaci na napsání a kontrolu zadané práce; tito žáci mívají pomalejší pracovní tempo, které respektujeme, proto upřednostňujeme kvalitu před kvantitou (co nestihne žák napsat, nehodnotíme jako chybu),
- umožňujeme napsat pouze přiměřenou část textu (bez nutnosti dopisovat vše doma). V případě, že žák nestihne vše vypracovat včas, můžeme redukovat množství práce (např. na polovinu). Některým žákům vyhovuje psát pouze část textu a poté se soustředit na kontrolu, jiným vyhovuje např. diktování „ob jednu větu“,
- umožňujeme využívání potřebných kompenzačních pomůcek: bzučáku, mačkadel, hudebního nástroje, stavebnice, pružné gumy, natahovací pružiny, tvrdé a měkké kostky (Jucovičová, Žáčková, 2008), pravopisných přehledů (žák si může pro lepší orientaci vytvářet vlastní gramatické přehledy), Pravidel českého pravopisu, pracovních listů pro žáky s dysortografií, slovníků (SSJČ, SSČ, Slovník cizích slov, Slovník českých synonym aj.) včetně elektronických, tj. internetová jazyková příručka, dostupná na <http://prirucka.ujc.cas.cz/>), u starších žáků pak využití PC techniky s korektorem pravopisu, počítačových programů, diktafonu,
- specifické chyby plynoucí z poruchy nezahrnujeme do hodnocení a klasifikace, pouze je označíme. Vhodné je označení i méně kontrastní barvou, než je červená (např. světle zelená, modrá), aby nedošlo k jejich fixaci. Naopak kontrastní barvou, třeba i červenou, napíšeme správný tvar jako vzor, aby si jej žák zapamatoval. Není vhodné, aby žák slovo/text několikrát opisoval, protože vznikají nové chyby. Vhodnější je, když si správně napsaný tvar např. několikrát obtáhne tužkou,
- doporučíme vedení záznamníku „obtížných slov“, kam žák/rodič zaznamenává slova, ve kterých dítě chybovalo a který slouží k dalšímu procvičování; se slovy, v nichž žáci chybovali, znovu pracujeme, např.: ze slov vytvoříme doplňovací cvičení, nebo je napíšeme správně na papírky a žáci si je zakládají (mohou si je tedy kdykoli zpětně vyhledat),
- snažíme se pomocí sledování žáka co nejvíce předcházet chybám, aby nedošlo k jejich fixaci. Pokud bude žák psát diktát, je vhodné jej předem procvičit, před psaním diktátu se ještě soustředit na obtížné jevy, a pak teprve psát diktát (tzv. diktát s přípravou používáme i u žáků slabších, kteří netrpí žádnou z poruch); po napsání diktátu je třeba

umožnit žákovi, aby uplatnil své vědomosti ústní formou, a to např. při společné opravě,

- lze využívat různých forem diktátu: *komentovaný diktát* (žák v průběhu psaní zdůvodňuje gramatické jevy), *krabičkový diktát* (z krabičky se vybere lísteček s napsanou větou, ta se píše formou *autodiktátu*), *milosrdný diktát* (učitel sdělí žákovi počet chyb, a ten si je může opravit), *stop diktát* (když se blíží obtížné slovo, učitel řekne stop, žák musí zdůvodnit pravopis, poté píše dál); umožňujeme žákovi využívat specifický *autodiktát* – s předříkáváním po jednotlivých hláskách (doma nahlas, ve škole tichým předříkáváním).

Velmi důležité je u žáků ocenit jejich snahu či drobné pokroky. Vyzdvihneme část diktátu/cvičení/textu, která se povedla, nebo jevy, které zvládli. K písemnému ověřování znalostí je třeba volit práce menšího rozsahu, s možností stručné písemné odpovědi, případně testových forem s volbou správné odpovědi. Využíváme také možnosti průběžné i závěrečné reflexe a sebereflexe.

Úspěšnost žáka je závislá nejen na typu, síle a kombinaci dysortografie s dalšími SPU, ale i na úrovni jeho intelektových schopností a na tom, zda u něj byla specifická porucha diagnostikována včas a zda byl realizován reedukační nácvik.

Zrakové postižení

U žáků se zrakovým postižením se snažíme zintenzivnit poznání všemi dostupnými prostředky, zapojením kompenzačních činitelů, opakováním prožitků atd. Přístupy k těmto žákům se odvíjejí od stupně jejich postižení. Pokud nemá dojít ke zkreslení informací, vyžadují nové i starší výukové pomůcky a metody, které ve školách učitelé používají, perfektní zrakovou ostrost (učebnice, pracovní sešity, psací pomůcky, keramické tabule, interaktivní tabule, přehledové plakáty, prezentace). U žáka se zrakovým postižením dochází v průběhu vyučování ke kolizním situacím, které vyplývají ze snížení zrakových funkcí. Žák nevidí přesně na tabuli, nekomunikuje nonverbálně s učitelem, nepřečte neupravené texty v lavici, negativně působí měnící se světelné podmínky. Proto je třeba se zaměřit především na dvě oblasti: oblast zrakové hygieny a používané vyučovací metody.

Oblast zrakové hygieny zahrnuje např. výběr pracovního místa ve třídě. Žákovi se zrakovým postižením je vhodné nabídnout vzhledem k potřebě dostatku místa pro kompenzační pomůcky samostatnou lavici. Je také důležité, aby měl stůl sklopnou desku, tzn., aby si

mohl žák desku na určité činnosti zvednout do konkrétní polohy, případně zase spustit dolů.¹⁹ Velmi podstatná je z hlediska dodržování času zraková práce do blízka a do dálky, která se liší v závislosti na vadě zraku.²⁰ Musíme rovněž dbát na to, aby tabule byla vždy perfektně smazaná, protože šmouhy mohou žáky mást, není zřetelný text, na který se mají soustředit a pracovat s ním. Vhodné je užívat černou/zelenou tabuli a psát žlutými či bílými křídami. Pokud je využívána moderní bílá tabule, doporučujeme užívat spíše tmavší barvy fixů, černé, tmavě modré, tmavě zelené. Pro žáka se zrakovým postižením jsou doporučovány psací potřeby, které píší černě, protože černá barva je pro mnohé tyto žáky kontrastnější. Vzhledem k tomu, že zpočátku mnozí používají k psaní i tužku, jsou preferovány měkké tuhy.

Používané písmo by mělo být spíše tučné, řádkování textu 1,5–2, žák se pak v textu méně ztrácí. Pro práci s textem se doporučuje pro zvýšení kontrastu využívání barevných průhledných fólií, a to žluté, červené a zelené, dále používání tzv. čtecích okének a podkladových řádků. Slabozrakým žákům je vhodné usnadnit zápisy do sešitu zvýrazněním řádků, předepsáním potřebného textu (například písmene), a to kontrastními barvami (spíše tmavší odstíny), ale můžeme rovněž použít např. zelenou či červenou barvu. Pokud volíme práci s obrázkem, je vhodné využívat ilustrace s jednoduchou černou konturou.

Ve výuce žáků se zrakovým postižením využíváme v českém jazyce i slohové a komunikační výchově všech běžných metod, jako na ostatních školách. Některé metody jsou využívány více, některé méně, protože metodu je třeba volit v závislosti na stupni zrakového postižení.

- *Metody slovní monologické* – vyprávění, popis, vysvětlení. Tyto metody však nelze používat stále, u žáků se zrakovým postižením by mohly vzniknout pouze formální vědomosti. Vhodné je spojit tuto metody s praktickou ukázkou, aby žáci mohli vnímat například prostřednictvím hmatu.
- *Metody slovní dialogické* – rozhovor, beseda, diskuse k vybranému tématu, interview, talk show apod. Tímto způsobem u žáků rozvíjíme vyjadřovací schopnosti, rozšiřujeme slovní zásobu, která je pro žáky se zrakovým postižením velmi důležitá. Ludíková (1991) uvádí, že se jako vhodné jeví používání těchto metod při kontrolách správnosti představ o probíraném tématu.
- *Metody demonstrační*: pomocí těchto metod zprostředkováváme žákům se zrakovým postižením vnímání výuky také např. ze strany haptické, sluchové. Metody lze

¹⁹ Úhel sklonu desky je určován oftalmologem, žáci si však časem jsou schopni sklon desky stolu sami upravovat dle potřeby.

²⁰ Optimální dobu zrakové práce rovněž určuje oftalmolog. U žáků slabozrakých a žáků se zbytky zraku je optimální doba 5–15 minut. Po uplynutí dané doby je potřeba zrakovou práci na blízko (na dálku) vystřídat.

využívat jak u žáků slabozrakých, tak nevidomých: např. trojrozměrné modely reálných objektů, mechanické modely; dále je možno využít i chuťových a čichových podnětů. Tato metoda bývá spojena s metodou pozorování a samozřejmě předně se slovním popisem.

- *Metody pozorování:* lze využívat i při narušení zrakového vnímání na úrovni slabozrakosti, či dokonce na úrovni nevidomosti. Při pozorování je důležité naučit žáka vnímat všemi smysly. Pozorování by mělo být opět doplněno slovním popisem žáka i pedagoga, mělo by být umožněno okamžitě reagovat, vysvětlit nejasnosti (metoda umožňuje jak analýzu, tak syntézu).
- *Exkurze:* naplňuje zásadu spojení teorie s praxí, žákům dává možnost sledovat jevy z jiné strany. Žáky je třeba předem připravit, aby věděli, co mají očekávat, na co se zaměřit. Při exkurzi kontrolujeme, zda žáci rozumí předkládanému, případně je vhodné doplnit informace ihned na místě. Po exkurzi je možno doplnit poznatky dalšími činnostmi, které s tématem souvisejí, například vytvořit výrobek, připravit výstavu, apod.
- V českém jazyce se vedle výše uvedených metod využívají vybrané metody kritického myšlení, myšlenkové mapy či brainstorming (skupinová kreativní technika, jejímž cílem je generování co nejvíce nápadů na dané téma).

V odborné literatuře lze nalézt spoustu rozdílných přístupů ke klasifikaci metod výuky. Výše jsou uvedeny pouze některé z nich. Je zřejmé, že výčet není vyčerpávající, avšak postačuje k naznačení zkoumané problematiky.

Z forem výuky využíváme kooperativní učení, projektovou výuku, skupinovou práci, situační učení, dramatickou výchovu, didaktické hry apod. Důležité je průběžné, formativní hodnocení rozvíjených klíčových kompetencí.

Sluchové postižení

Žák se sluchovým postižením integrovaný do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek. Žáci se sluchovým postižením mají téměř vždy nedostatky ve slovní komunikaci a porozumění mluveného slova (Dvořáková, 2012, s. 37). Integrovaný způsob edukace vyžaduje od učitele základní školy získání alespoň základních informací o specifice vývoje dětí se sluchovým postižením a o metodice jejich výuky. V českém jazyce a komunikační a slohové výchově se zaměřujeme především na rozvíjení komunikační kompetence, a to jak v projevu mluveném, tak i psaném. Z hlediska přípravy na vyučovací hodinu je důležité vše předem promyslet. To znamená, že každá činnost by měla být připravena a realizována tak, aby poskytovala pro

žáka se sluchovým postižením dostatek příležitostí ke komunikaci a pokud možno i pro konverzaci. Z hlediska stimulace ke komunikaci je třeba dbát také na míru, která nesmí pro žáka se sluchovým postižením přesáhnout přijatelnou mez. Pod termínem přijatelná mez si nelze představit konkrétní hodnotu časovou, bodovou nebo jinou. Je to velmi individuální proměnná, kterou lze spíše odhadnout pomocí citlivého pozorování dítěte v běžných situacích s respektováním jeho individuální doby soustředění a schopnosti soustředěně pracovat. Vyvarovat se přestimulování znamená podstatně snížit možnost demotivace dítěte. Dodržovat zásadu komunikativnosti znamená zcela jistě zvýšené nasazení rodičů i pedagogů, je ale více než zřejmé, že se vynaložená energie vrátí, a to hodně zúčtena. (Potměšil, 2012, s. 22) Bez ohledu na typ sluchového postižení je třeba důsledně zavádět do života dítěte/žáka potřebu zrakového kontaktu, případně užívat gesta a mimiku odpovídající obsahu řeči.

Žákovi se sluchovým postižením pomáháme individuálním přístupem, možné je rovněž využití individuálního vzdělávacího plánu. Můžeme také zařadit individuální podporu, jako je např. doplnění učiva, doučování.

V českém jazyce (rovněž v cizím jazyce a matematice) je vhodné snížení počtu žáků ve třídě nebo zařazení asistenta pedagoga.

Žák:

- se sluchovým postižením by měl sedět ve 2. - 4. lavici, nejlépe v prostřední řadě či řadě u okna směrem do třídy,
- během vyučování by mu mělo být umožněno otáčet se v lavici na ostatní vyvolané spolužáky, žáky jmenovat. Je možné použít otočnou židli, aby žák mohl lépe odezírat od učitele i spolužáků. Doporučuje se pomoc spolusedícího žáka,
- z technických pomůcek je dobré užití světelné signalizace zvonku a všech možných technických a vizuálních pomůcek: fólie, didaktický materiál, video, využití počítače ve výuce (k psaní i k výukovým programům), kopírka, ...

Učitel:

- během komunikace, výkladu učiva apod. nikdy nesmí mít světlo v zádech, nesmí si zakrývat obličej, sklánět se při výkladu, chodit při výkladu po třídě a otáčet se k dítěti zády,²¹
- mluví na žáky v gramaticky správných větách,

²¹ Učitel by měl výrazně, ale ne přehnaně artikulovat, výhodou jsou naličené rty, velkou nevýhodou vousy (pro žáky, kteří jsou odkázáni na odezírání).

- koriguje melodii a tempo řeči, a to nenásilně – je správným mluvním vzorem; korekci chyb v mluveném projevu zajišťuje pouhým opakováním správného (bez úvodu – takhle se to neříká...);
 - melodii přizpůsobuje obsahu sdělení (otázka má jinou intonaci než oznamovací věta, radost se intonací odlišuje od kárání);
 - tempo řeči – mluví přirozeně pomalu, protože přehnaným zpomalením dělí promluvu do „slabikování“ a tím mění mluvní vzorec slov (žák si pamatuje, jak se ústa pohybují při vyslovování určitých slov, jaké dělají pohyby, jak rychle se rty otvírají, zavírají, mění svou polohu, co dělá jazyk) a žák má poté problém odezírat i známá slova; rovněž rychlá nebo zbrklá mluva klade zvýšené nároky na schopnost odezírat a žák se velmi rychle unaví;
- postupně vytváří zásobu standardně používaných výrazů/pojmů. Žák ke každému např. namaluje obrázek či napíše jednoduchou definici. Vše důležité učitel píše na tabuli, otázkami se přesvědčuje, zda sluchově postižený žák rozumí probírané látce, učivo zapisuje do kontaktního notýsku pro rodiče; Nováková (2012, s. 55) doporučuje neptat se žáka otázkami typu „rozuměl jsi?“, „slyšel jsi?“, protože na obě otázky žák většinou odpovídá „ano“, i když obsahu slyšeného nerozumí. Učitel se ptá konkrétně, např.: „Co budeš dělat teď?“, „Co říkal kamarád/spolužák?“, „Jakou barvu teď potřebujeme?“, „Co si dáme na lavici?“, „Co vyndáme z penálu?“ apod.
 - pokud žák spolužákům nerozumí, je problémem práce ve skupině; učitel buď reprodukuje, co ostatní žáci řekli, nebo zvolí jinou formu, např. dramatizaci;
 - psaní diktátů či jiných kontrolních typů cvičení je velmi individuální, hlavně jimi žáky nestresuje, pokud se jim nedaří;
 - nenechává mluvit více žáků najednou; žák se sluchovým postižením se pak nemůže orientovat a soustředit na odezírání. Než zjistí, kdo mluví, a začne se soustředit na jeho sdělení, mluví už někdo jiný;
 - učitel pamatuje na skutečnost, že „žák může odezírat pouze ta slova, která zná a která má bezpečně osvojena ve svém slovníku. Nové pojmy odezírat neumí. Proto při výkladu nového učiva odezírání příliš nepomůže.“ (Nováková, 2012, s. 99)

Pro výuku psaní u žáků se sluchovým postižením není potřeba užívat jiných postupů než u žáků slyšících. Je však třeba si uvědomit, že žák se sluchovým postižením soustředící se na tvar písmene sleduje sešit a předlohu písmene, a to většinou na tabuli, a přestává mít možnost odezírat doprovodný komentář učitele k tvaru písmene, ke způsobu navazování písmen atd., proto by předloha písmen na lavici žáka se sluchovým postižením měla být samozřejmostí (pokud žák zapomene tvar písmene, nemusí zrakem přecházet ze sešitu na tabuli a zpět, postačí pouhý pohyb očí po lavici).

Při psaní diktátu by měl učitel diktovat další písmeno až tehdy, kdy žák se sluchovým postižením vyhledá jeho obličej na znamení možného pokračování. Sluchové chyby (např. učitel diktuje P, žák napíše B, nebo V, F) nemají být klasifikovány jako chyba, stejně tak při diktátu slabik nebo celých slov a vět. V případě velkých neúspěchů je vhodnější nahrazení diktátu doplňovacím cvičením se sledovaným gramatickým jevem.

Chybu je dobré označit jinou barvou než červenou, následně vést žáka k opravě tak, že celé slovo napíše správně znovu. Chyba nevzniká zapomenutím některého písmene, ale tím, že žák slovo neslyší správně, nemusí rozumět jeho obsahu – nespojí si tedy obraz slova s tím, co zná nebo ví, jak se toto slovo píše (tato dopomoc se u žáka rozvine až po určitém stupni zvládnutí čtení, zejména pak tehdy, pokud se stane dobrovolným čtenářem a bude získávat zrakovou zkušenost s vizuální podobou slov v různých tvarech). Důležité je rovněž respektovat individuální tempo žáka se sluchovým postižením a využívat multisenzoriální přístup (názor, hmat, pohyb). Již od první třídy je nutné dbát při vyvozování písmen na spodobu znělosti ve slově, a to uvnitř slova a na jeho konci (např. *břízka* – slyšíme uvnitř slova *s*, ale píšeme *z*, *páv* – píšeme na konci slova hlásku *v* a slyšíme hlásku *f* apod.). Doporučujeme rovněž barevně vyznačovat interpunkci. Důležité je vést žáka k opravě chyby s podloženým vysvětlením.

1.2.2 Výukové strategie, kompenzační individuální přístupy k žákům se specifickými poruchami učení a zdravotním znevýhodněním v literární výchově

Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení

V běžné výuce literární výchovy vedené učitelem, který většinou není zároveň speciální pedagog a musí se věnovat přiměřeně všem žákům, nemůže jít o skutečnou reedukaci. A to většinou ani v případě, kdy je ve třídě přítomen asistent. Reedukaci předpokládáme jako paralelně (podle potřeby a míry potíží žáka) probíhající proces individuální a odborné intervence snažící se o nápravu, zmírnění dyslektických potíží mimo běžný výchovně-vzdělávací proces.

Zvolené zvláštní strategie, postupy a přístupy k žákům s dyslexií v běžné výuce mají charakter individuálního přístupu, který umožňuje zapojení žáka do normálního výukového procesu, pomáhá mu zmírňovat jeho problémy s recepcí textů a respektuje další zvláštnosti žáka, které z poruchy plynou. V reedukačním procesu má spíše charakter podpůrný.

Může jít o tyto postupy²²:

Úprava textu.

- Úprava barevného pozadí. Žákům s dyslexií často nevyhovuje černé písmo na bílém podkladu, pozadí je možné změnit pomocí barevné fólie, nebo nastavením v počítači. Preference barvy je dost individuální²³.
- Typografická úprava. Je vhodné volit větší velikost písma, větší řádkování, bezpatkové písmo. Text je vhodné zarovnat vlevo (usnadňuje přechod z řádku na řádek), maximální vhodný počet znaků na řádku je 70. Některým žákům může pomoci ztučnění některých slabik jako podpora pro pohyb očí (Altmanová, Klímová, 2015, s. 5 a 10).²⁴ Je také možné barevně odlišit slova „bez obrazu“ (předložky, spojky, částice), různými barvami diferencovat slabiky v náročnějších víceslabičných slovech (Šubrtová, 2009, s. 265-266).

Úprava podmínek recepcce.

- Nedoporučuje se, aby žák s dyslexií četl nahlas před celou třídou. Samozřejmě pokud sám číst nechce.
- Žáka nenecháváme číst příliš dlouhý text, který by ho unavil. Pouze přiměřeně dlouhé texty umožňují, aby žák měl dost času na přečtení i porozumění.
- Při velkých dyslektických obtížích je možné použít i nahrávku na diktafon, který mj. umožňuje opakované přehrávání obtížných míst textu.
- Orientaci v delším textu může usnadnit, pokud se žák naučí orientovat pomocí poslechu a sledování interpunkčních znamének. Nemusí tak číst každé slovo, ale měl by vědět, kde má číst (Krejčová a kol., 2014, s. 113).
- Některé texty žák může vnímat pouze poslechem (zážitkové naslouchání).
- Je možné využití speciálních pomůcek a postupů jednoduše aplikovatelných i v běžné výuce (nejlépe po domluvě se speciálním pedagogem) – především práce s okénkem, čtení v duetu, střídavého čtení (žák s SPU čte jednodušší pasáže, dobrý čtenář pasáže obtížnější).

²² V nastínění výukových strategií je záměrně odhlíženo od problematiky výuky prvopočátečního čtení v 1. ročníku, která je problematikou jinou, samostatnou, v mnohém specifickou.

²³ V souvislosti s typografickou úpravou knih se často doporučuje podklad světle žlutý, modrý nebo naředlý (Šubrtová, 2009, s. 265).

²⁴ Výzkumy věnované typografickým úpravám lze najít na stránkách British Dyslexia Association. Zajímavým typem písma je také Dyslexie, písmo vytvořené v Nizozemsku před zhruba deseti lety. Informace jsou také dostupné na webu.

- Pro rozvíjení schopnosti porozumění čtenému u všech žáků i žáků s SPU mohou sloužit také metody kritického myšlení, pro práci s uměleckými texty jsou ale vhodné především ty, které umožňují adekvátně podchytit i přítomnost estetických, ne pouze věcných (obsahových), informací a subjektivního rozměru recepce uměleckého textu.
- Uplatňování skupinové kooperativní výuky, kdy je práce na komplexnějším úkolu rozdělena tak, aby žák s dyslexií mohl uplatnit své jiné než čtenářské dovednosti, zatímco čtení textu realizuje jiný z žáků.
- Lze vhodně uplatnit i další obecné formy diferenciací úkolů, například práci v učebních centrech (Collins, 2007, s. 5). Diferenciací se pochopitelně vztahuje i na jiné úkoly než pouze čtení textu (nejrůznější související a navazující aktivity).

V zahraničních zdrojích se lze v souvislosti s prací s textem ve výuce mateřského jazyka setkat s dalšími drobnějšími strategiemi, jednoduše přenosnými i do českého prostředí (a nepochybně i některými učiteli dávno používanými).

- Vhodné může být rámcové seznámení žáka s dějem, zápletkou, hlavní myšlenkou příběhu před tím, než ho bude číst. Odpovídá to celostnímu myšlení žáka s dyslexií, který pak textu lépe porozumí, aniž musí číst úplně každé slovo.
- Při čtení textu pro získání věcných informací je možné, aby si žák pořídil záznamový list různých druhů informací, které zaznamenává pod nadpisy zadané učitelem.
- Pro žáka s dyslexií je také vhodné procvičování schopnosti přehlédnout text takovým způsobem, aby o něm získal obecnou představu. To lze cvičit tím, že žákovi dáme krátký text, ale ne dostatek času na přečtení. On je pak nucen číst jen klíčová slova (Reid, 2007, s. 99-100).

Vhodná diferenciací úkolů, které na recepci textu navazují.

- Omezení tvořivých úkolů, při nichž by musel žák s dyslexií psát – využitím kooperativní práce s promyšleným rozvržením úkolů různého typu, popř. využitím nahrávky žákova mluveného slova.
- Nebo uplatnění mírnějších kritérií pro formální stránku žákova psaného projevu – ocenit především invenci, ucelenost, dodržení jiných aspektů zadání úkolů (třeba dodržení pravidel žánru) apod.
- Uplatňování různých forem skupinové práce při plnění navazujících úkolů stejně jako při recepci textu s cílem upravit speciální úkoly podle potřeb žáka s SPU.
- V rámci individuální podpory (nejenom) žáků s SPU je vhodné poznat a využívat základní učební styl žáka (auditivní, vizuální, haptický, motorický) a podporovat ho v osvojování si vhodných strategií. Jsou žáci, kterým například při psaní textu pomáhá, když si mohou slova (myšlenky) nahlas diktovat, při opakování učiva (třeba

pamětně osvojovaného textu při nácviu recitace) se nahrát na diktafon. Jiným žákům pomáhá znázorňování si informací z textu – tvorba vizuálních diagramů, myšlenkových map apod. (Bartoňová, 2013; ale souvislosti dyslexie a učebních stylů podrobně také u: Mortimore, 2008 aj.).

- Mezi důležité strategie uplatňované při recepci textu patří dovednost tzv. adaptivního čtení – aktivního přizpůsobení rychlosti a způsobu čtení přirozenosti textu (jeho specifickým rysům a náročnosti atd.) a záměru čtení. Schopnost adaptivního čtení je znakem dobrého čtenáře a něčím, co může žákům s dyslexií činit značné obtíže. V dílčím výzkumu mezi mladšími žáky byla zjištěna malá schopnost adaptace čtení (v daném případě vyjádřená počtem potřebných opakovaných čtení) povaze básnických textů, které byly náročností značně různé (Zítková, 2012, s. 57).

Využití speciálních učebních materiálů.

- Recepci textů žákům s dyslexií usnadňují i speciální publikace, které jsou však většinou zaměřeny na nejmladší, začínající čtenáře a jejich cílem je naučit žáka s dyslexií základní čtenářské dovednosti, dekodovat správně písmena, slabiky, slova a kratší texty, speciálně vytvořené pro tento účel. Pro starší žáky je k dispozici série Dyslektických čítanek Zdeny Michalové z nakladatelství Tobiáš (vždy pro dva ročníky základní školy dohromady). Čítanky navazují na starší Čítanky pro dyslektiky: I.-IV. z 90. let téže autorky a Hany Treuové. Dobrou pomůckou pro nácviu čtení s porozuměním mohou být i další publikace, které nabízejí speciální, účelové texty. Protože se ale nejedná o uměleckou literaturu, pro účely literární výchovy se příliš nehodí (nejznámější je asi starší Šupovo Učíme se číst s porozuměním). V současnosti některá nakladatelství učebnic vydávají nebo připravují zvláštní řady čítanek, v nichž přihlíží k speciálním vzdělávacím potřebám žáků (například brněnská Nová škola).
- Při práci s pracovními listy je vhodná jejich speciální verze pro žáky s SPU (v souladu se zásadou diferenciacce).
- V případě potřeby přepisu informací (zápis o autorovi, definice literárního pojmu) je vhodnější dát žákovi hotový text, který jenom vlepí do sešitu (vloží do portfolio).

Tzv. korektivní zkušenost (Matějček, 1995, s. 210).

- Navození situace, v níž může žák zažít novou, pro něj překvapivou a pozitivní zkušenost ve vztahu ke svému handicapu (něco se mu „povede“).
- Za takovou bychom mohli považovat i pozitivní sociální zkušenost (přímou v kolektivu i nepřímou, zprostředkovanou literárním textem), která přináší posílení tlumící obavu ze sociálních situací, posilující sebevědomí.

Důležitou součástí zvláštních výukových strategií u žáků s SPU je pozitivní přístup ke zvláštnostem žáka, které z jeho poruchy plynou. Zvláštnosti v myšlení žáků s dyslexií můžeme povýšit na výhody, z nichž lze těžit při uplatňování individuálního přístupu. Můžeme třeba využít optimismu autora knížky *The Gift of Dyslexia*²⁵, který mezi výrazné schopnosti lidí s dyslexií řadí to, že: dokážou využít schopnost mozku přetvářet a vytvářet vjemy, jsou si dobře vědomi vnějších okolností, jsou nadprůměrně zvědaví, myslí mnohem více v obrazech než ve slovech, mají velkou intuici a schopnost vhledu, myslí a vnímají ve více dimenzích (využívají všech smyslů), dokážou zakoušet myšlenku jako skutečnost, mají živou obrazotvornost (R. D. Davis, 1997, s. 5). To je potenciál, který lze při individuální, ale i kolektivní práci s literárním textem využívat ve prospěch žáka s SPU (zvýšení jeho motivace) i celého kolektivu²⁶.

Přístupy k žákům se zdravotním postižením (znevýhodněním)

Zvláštní přístupy k žákům se **sluchovým postižením** se budou vždy odvíjet od závažnosti postižení. U lehčích a středně těžkých poruch lze uplatňovat totéž, co při běžné komunikaci se sluchově postiženými ve vyučovacím procesu i mimo něj:

Umožňovat žákovi se sluchovým postižením vnímat i veškeré možné neverbální projevy provázející mluvené slovo (v běžné komunikaci, ale také při čtení).

- Umožnit žákovi odezírat – žák musí na učitele dobře vidět, je tedy třeba neodvracet se (třeba při psaní na tabuli), umožnit dobrou viditelnost obličeje.
- Žák by měl sedět na vhodném místě ve třídě (podle organizace prostoru a zvyklostí učitele v pohybu po třídě).
- Udržovat oční kontakt, popř. užívat gesta a mimiku odpovídající obsahu řeči.
- V případě předčítání dát žákovi psaný text (i když ostatní ho z didaktických důvodů mít nebudou), podle potřeby i se zvýrazněnými klíčovými slovy a možnostmi přípravy na čtení.

²⁵ Autor knihy R. D. Davis je tvůrce speciálního učebního programu pro děti s dyslexií a jejich spolupracující rodiče. Davisova mezinárodní dyslektická společnost (DDAI) připravuje své odborníky, kteří působí v několika desítkách zemí světa. Davisova metoda je jednou z řady zahraničních alternativních metod reedukace dyslexie, které jsou však považovány za spíše kontroverzní. Ke všem je třeba přistupovat obezřetně, protože nebývají podpořeny objektivními výzkumy.

²⁶ Podobně optimisticky vyznívají i jiné zahraniční odborné a zároveň autobiografické publikace lidí, kteří se sami s dyslexií vyrovnávali (např. D. McCabe, 2002).

- Poskytovat delší čas na porozumění mluvenému i psanému slovu. Uvědomovat si, že schopnost žáka pozorně odezírat je časově omezená (uvádí se maximálně 20 minut) a že poruchy sluchu vedou ke zvýšené únavě.

Vytvářet podporující sociální prostředí v třídním kolektivu.

- Učitel by měl brát na postižení žáka adekvátní ohled, chápat své chování k žákovi jako vzorové i pro jeho spolužáky. Měl by podporovat oboustranný pozitivní vliv mezi žákem s postižením a žáky intaktními.

U těžších poruch a hluchoty je vhodné používat výrazněji upravené literární texty. Tato úprava však není jednoduchá (věnují se jí např. studenti speciální pedagogiky na některých pedagogických fakultách) a není vhodné provádět ji neodborně. Základní rady, jak při adaptování literárních textů (včetně ověřovací fáze) postupovat, lze najít v publikaci Martiny Daňové Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře (2008).

Protože sluchová postižení jsou velmi různá, budou žáci dosahovat ve čtení s porozuměním velmi různých výsledků podle typu a stupně svého individuálního postižení. Proto by měli vždy pracovat s takovými texty, které pro ně budou adekvátní, přiměřeně srozumitelné i rozvíjející.

Přístupy k žákům se **zrakovým postižením** ve výuce literární výchovy se budou, stejně jako u postižení sluchového, dovíjet od stupně postižení. Nejčastěji půjde o tyto postupy:

Úprava technických podmínek příjmu textu.

- U žáka se zbytky zraku a slabozrakého je možné využívat podle individuálních potřeb klasický zvětšený černotisk, speciální optické zvětšovací pomůcky, elektronické zvětšovací pomůcky. Práce s pomůckami s malým zorným polem (např. lupa) ale mj. zvyšuje potřebu času na práci. Je třeba dbát na správné osvětlení, vhodné využívání kontrastních materiálů.
- U žáka nevidomého je podle možností a potřeb využíváno bodového (Braillova) písma, popř. jiných (elektronických) pomůcek.
- Vhodné je užití poslechu (audioknihy, předčítání)²⁷. Je ale třeba si uvědomovat, že pokud se jedinec dlouhodobě orientuje pouze (především) na zvukové vnímání textu,

²⁷ Knihy v Braillově písmu nebo hmatové knížky jsou z praktických důvodů vhodnější k individuálnímu čtení než k zapojování do kolektivní práce ve výuce.

ztrácí cit pro pravopis a celkovou schopnost písemné komunikace. To je však věc především starších a dospělých.

Úprava podmínek pro čtení s porozuměním.

- Výběr adekvátního textu, který bude náročností motivů odpovídat zkušenostem a představivostí žáků.
- Řízení procesu recepce – vysvětlení nejasných míst (např. básnických obrazů nebo jiných míst v textu, pro jejichž pochopení je třeba schopnost vizuální představy), vhodné nahrazení anticipační nebo vysvětlující funkce ilustračního doprovodu.
- Vedení k práci s informačními technologiemi, vyhledávání sekundárních a pro potřeby porozumění textům nezbytných informací v informačních zdrojích.
- Poruchy emocí a chování, které jsou důsledkem zvýšené únavy nebo frustrace, lze redukovat např. zkrácením plněného úkolu, změnou náročného úkolu za méně náročný, rozdělením aktivit do dílčích kroků střídaných pauzami, poskytnutím více času, využíváním odměn (Nováková, 2009, s. 190).

Volba takových metod práce, které podporují sociální inkluzi v kolektivu třídy, rozvíjejí žákovi schopnost začlenění do aktivit s ostatními, podporují rozvoj samostatnosti.

- Využívání kooperativních způsobů práce, začleňování do projektové výuky.
- Veškeré další postupy, které podporují spolupráci, vzájemné poznávání a komunikaci žáků a jsou důležité i pro žáky s jiným druhem postižení a také pro žáky intaktní.

U žáků s **Aspergerovým syndromem** může být v literární výchově užitečné užívat obecně použitelných forem pomoci a podpory, tedy například:

- Strukturace – poskytnutí vizualizované²⁸ struktury prostředí, posloupnosti času nebo činnosti (vnesení pravidel). Mnozí žáci si strukturu (piktogramy, denní režimy) v životě vytvářejí spontánně ve snaze zajistit předvídatelnost děje (Thorová, 2016, s. 173).²⁹

²⁸ Bylo vypořádáno, že jedinci s AS přemýšlejí ve zrakovém modu, do zrakových představ si převádějí také abstraktní pojmy. Dítě s AS snáze „vidí“ nebo popíše zrakově uspořádané řešení problémů, než by ho vyjádřilo slovně (Attwood, 2012, s. 123-124).

²⁹ Se strukturací prostoru, vizuálními informacemi, předvídatelností činností a motivací pracuje také metodika TEACCH programu, který při práci s autistickými dětmi patří k nejosvědčenějším (viz např. Thorová, 2016, s. 403-405; Svoková, Olšáková, 2004, s. 37-39 apod.).

- Náviku a rozvíjení dovedností – zejména komunikačních (rozvoj funkční komunikace), sociálních a sociálně-interakčních, herních, včetně modelového zvládnání náročnějších situací (např. na základě podnětu čteného příběhu). „Nejlepší strategií pro výuku sociálních dovedností jsou přímé instrukce, které ve spojení s mnoha praktickými příklady mají šanci vést k dobrému výsledku“ (Patrick, 2011, s. 39). Funkci praktických příkladů mohou plnit i vhodně vybrané situace z literární fikce (pozorování zástupného sociálního světa) a následná práce s nimi (hraní rolí, modifikace situace, psaní scénáře apod.).
- Snižování problémů s narušenou významovou a pragmatickou (sociální) rovinou řeči, například při práci s vhodnými texty, jimi navozenými modelovými situacemi apod.
- Využívání pomoci a podpory spolužáků (vhodně vybraného spolužáka v lavici, širší skupiny vstřícných spolužáků) při zvládnání zadaných úkolů. Možné zorganizování části výuky v malých skupinách – zejména při procvičování učiva³⁰. Vedení k všimání si správného chování spolužáků a k jeho nápodobě. Oceňování známek pozitivního přístupu spolužáků k žákovi s AS.
- A samozřejmě pomoc asistenta pedagoga, pokud je tento k dispozici.

Každá podpora musí vycházet z potíží a potřeb konkrétního žáka, které budou vždy ve svém komplexu specifické. Intenzivnější intervenční působení musí být konzultováno se speciálním pedagogem.

³⁰ Soutěživé hry jsou problematické, protože dítě s AS chce vždy vyhrát (Attwood, 2012, s. 42).

1.3 Zpracování konkrétních témat didaktiky českého jazyka a literatury

1.3.1 Jazyková, slohová a komunikační výchova

1.3.1.1 Motivace žáků cílové skupiny k psanému a mluvenému projevu

Komunikační a slohová výchova tvoří jednu ze tří složek českého jazyka, současně však s jazykovou a literární výchovou tvoří jeden celek. V komunikační a slohové výchově proto klademe důraz především:

- na úkoly vedoucí ke čtení s porozuměním;
- na nácvik souvislého kultivovaného projevu, a to jak mluveného, tak psaného.

Úkolem učitele, a to nejen češtináře, je naučit žáky vyjadřovat se plynule, srozumitelně a kultivovaně, a to jak v projevu mluveném, tak i psaném. Aby se mu práce dařila, je třeba, aby sám byl pro žáky jazykovým vzorem. Pro dosažení tohoto cíle je třeba volit odpovídající metody a formy práce, osvědčené i nové a netradiční náměty a nápady, prostřednictvím kterých by se žáci s SPU mohli v plynulém, souvislém a kultivovaném vyjadřování zdokonalovat, a to jak ve škole, tak mimo školu. Výběr témat by měl být volen v návaznosti na učivo probírané v jiných předmětech, což umožňuje plynulý přechod k uplatnění mezipředmětových vztahů, zařazování průřezových témat a rozvíjení klíčových kompetencí. Při tvorbě jednotlivých úloh doporučujeme vycházet z ukázek umělecké literatury pro děti a mládež od domácích, tj. českých autorů, což by se mohlo stát pro žáky s SPU motivací k většímu zájmu o četbu. K rozvíjení komunikativní kompetence pomáhají také úkoly zaměřené na práci s frazeologií. Zpočátku nácviku používáme tzv. nabídku (tj. žák vybírá z nabízených možností).

Příklad 1

Uměli byste ke každému krátkému povídání připojit závěr?

- Jirka je kluk jako buk. Prerostl už všechny kamarády a je skoro o hlavu větší než oni. Těžkou tašku unese jako nic.

- Eva je ráda, když má ve svém pokojíku pořádek. Hned ráno, když se vzbudí, zalije květiny. Pak vyvětrá a ustele, pomůže i mladší sestře.
- Hana je trochu pyšná. Má krásné dlouhé vlasy. Ví, že kamarádky jí je závidí. Teď jí ještě maminka ušila nové šaty. Hana si v nich vykračuje s nosem nahoru.

Nabídka:

- Je pilná jako včelička.
- Má sílu jako medvěd.
- Nosí se jako páv. (Svobodová, Klímová; 1997, s. 32)

V jazykové výchově doporučujeme zařadit některou z metod kritického myšlení. Pro 1. stupeň ZŠ je možné využívat s žáky s SPU např. *Vennovy diagramy, myšlenkovou mapu nebo pětilístek.*

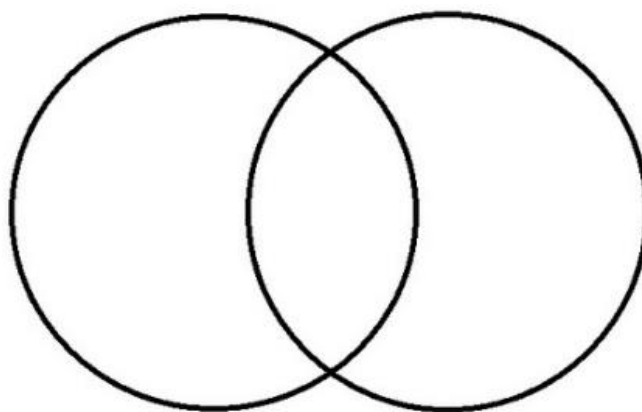
a) Vennův diagram

Metoda *Vennův diagram* je založena na srovnávání dvou pojmů. Diagram je tvořen dvěma částečně se překrývajícími geometrickými útvary (nejčastěji kruhy, čtverce). Učitel zvolí dva pojmy / dvě skupiny slov, které lze srovnávat. Každému pojmu/skupině je věnován jeden kruh, do něhož se zapisují fakta související s pojmem/skupinou slov. Do průniku se napíše vše, co mají oba pojmy / obě skupiny společné. Tuto metodu lze vedle fáze evokace využít i v rámci reflexe. Žáci si tak utřídí informace získané v průběhu předchozí činnosti. Tuto metodu doporučujeme na 1. stupni využít pro skupinovou či kolektivní aktivitu.

Příklad 2

Dobře si prohlédněte obě skupiny slov. Do první kružnice vepište všechny společné znaky první skupiny slov, do druhé kružnice společné znaky druhé skupiny. Do průniku pak vepište znaky společné oběma skupinám. Co jste zjistili?

- a) výběr, bytař, mýval, pytel, lyžař, pytlák, výskot, mydlář
- b) bystrý, lysý, sypký, zbylý, synův, zvyklý, pyšný, mytý



Řešení:

Společné znaky pro obě skupiny: *slova ohebná; 1. pád; rod mužský; číslo jednotné; vyjmenovaná slova nebo slova příbuzná; všechna začínají na obojetnou souhlásku; jsou dvojslabičná; v 1. slabice je y/ý.*

Podobně můžeme srovnávat např. podstatné jméno a přídavné jméno, podmět a přísudek aj.

b) Pětílístek

Pětílístek je metoda využitelná ve fázi evokace i v rámci reflexe. Při činnosti je zapotřebí pět řádků. Na první se napíše jedno slovo nebo sousloví (téma, o němž učitel chce, aby žáci přemýšleli). Na druhý řádek žáci uvedou dvě přídavná jména charakterizující výše uvedené slovo. Pod ně prostřednictvím tří sloves odpovědi na otázky: „Co dělá? Co se s ním děje?“. Předposlední řádek je věnován souvislé větě skládající se ze čtyř slov, v níž by žáci měli uvést další důležité informace k tématu. Na pátý řádek napíší jedno slovo vystihující a shrnující podstatu celého pětílístku. Většinou se jedná o synonymum ke slovu na prvním řádku.

Příklad 3

Pětílístek na postavu ovčáka z pověsti *Jak vznikají jeskyně* (Cibula, 1997, s. 52–53) – práce žáka 5. třídy

		<i>OVČÁK</i>	
	<i>SILNÝ</i>		<i>SPOKOJENÝ</i>
<i>JEDL</i>		<i>PRAL SE</i>	<i>PROHRÁL</i>
<i>ČERT</i>	<i>VYHRÁL</i>	<i>NAD</i>	<i>OVČÁKEM</i>
		<i>PASTÝŘ</i>	

(Janoušová, 2013, s. 57)

Pro praktický život žáků s SPU je velmi důležité, aby se naučili používat vhodné jazykové prostředky pro danou komunikační situaci, užívat vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči, vytvářet si stručné poznámky apod. Proto se je musíme snažit pro jednotlivé aktivity získat, poté aktivity mnohokrát opakovat, aby si žáci strategii uložili do dlouhodobé paměti a v budoucnu ji dokázali prakticky využít. Pro žáka s SPU je důležité, aby významům obsahu učiva porozuměl, aby je zabudoval do svých kognitivních struktur a v případě potřeby je dokázal aktivovat. Zabudování poznatků žáka do kognitivních struktur znamená, že vědomost se „přesune“ z krátkodobé paměti do dlouhodobé paměti (Petty, 2008).

Všechny výše uvedené ukázky metod vedou jak k motivaci žáků, tak k rozšiřování slovní zásoby. Právě motivace hraje v procesu zapamatování u žáků s SPU velkou roli. Může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího působení, tj. zapamatování si většího objemu učiva. Silně ovlivňuje školní úspěšnost této skupiny žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žakovské osobnosti, tj. rozvoj potřeb a zájmů žáka. Motivace obecně propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž výrazně ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá. Je jednou ze základních podmínek *efektivního učení*. Nedostatek motivace k učení bývá nejčastějším důvodem selhávání ve škole. Důvody (pohnutky) k učení mohou být různé. Žáci se učí ze zájmu (to, co se učí, je zajímavá nebo je zaujme způsob výkladu), ale také proto, že to, co se naučí, se jim může hodit (chtějí umět plavat, pracovat s počítačem apod.), či učením získávají určitou kvalifikaci. Učí se pro dobrý pocit z dobře vykonané činnosti, pro úspěch, ocenění (zvýšení prestiže), nebo proto, aby udělali radost rodičům, učitelům, spolužákům nebo si je naklonili. Důvodem může být i snaha předejít nepříjemnostem spojeným s neúspěchem anebo pocit zodpovědnosti (učení je povinnost). Učí se pro odměnu, ale také proto, že tím zlepšují své schopnosti atd. Pohnutek k učení je mnoho, vyskytují se u žáků v nejrůznějších konstelacích a síle, s více či méně pozitivním dopadem na kvalitu učení a jeho efekty (Pavelková, Frenč; 1997, s. 329).

Pro učitele je velmi důležité, aby věděl, s jakým motivačním přesvědčením žák do výchovně-vzdělávacího procesu vstupuje, jaký má k češtině vztah, co si o ní myslí. Jestliže si jednou vytvoří k předmětu negativní postoj, je velmi obtížné jej změnit. U žáka s SPU často dochází k tomu, že si v tomto předmětu (nebo v některé z jeho složek) nevěří, očekává, že nedosáhne uspokojivých výsledků, domnívá se, že není schopen si psaní, pravopisné jevy, jazykové jevy, čtení či souvislý jazykový projev dostatečně osvojit. Kopecká (2020) v Katalogu podpůrných opatření uvádí, že pozitivního motivačního přesvědčení je možné dosáhnout pomocí těchto opatření:

- Pozitivním osobním příkladem (dávat najevo zájem o vyučovaný předmět), sdílet radost z úspěchů svých žáků.

- Respektováním individuality každého žáka (na každého platí něco jiného).
- Vytvořením pozitivního třídního klimatu, které podporuje spolupráci a kooperaci.
- Aktivizováním žáků při výuce pomocí aktivizačních učebních metod, prožitkové výuky, didaktických her.
- Pestrým střídáním výukových metod, pravidelným obměňováním edukační činnosti.
- Občasným zařazováním různých překvapení a neobvyklé činnosti, zadáváním problémových úloh.
- Využíváním kreativity a sebevyjadřování žáků, tj. aktivně se s nimi účastnit různých výstav, soutěží a projektů.
- Kladením důrazu na zajímavé a užitečné informace – žáci potřebují vnímat smysluplnost předkládaného učiva.
- Propojováním výuky se životem – uváděním názorných příkladů z praxe, instruktážních filmů, besed s odborníky, exkurzí.
- Zaváděním nového učiva rozšířením již osvojených poznatků, tzn. učivo, na které navazujeme, dostatečně předem zopakovat.
- Strukturováním zadávaných úkolů dle aktuálních možností žáka, v případě potřeby postupovat po malých krocích.
- Využíváním stručných přehledů učiva při výuce – nejlépe takových, které si žák samostatně či s dopomocí vytvoří s ohledem na své individuální potřeby.
- Zadáváním odstupňovaných úkolů dle aktuální úrovně žakových schopností a dovedností.
- Žakovým výběrem obtížnosti té samé úlohy, povzbuzováním nejistých žáků k vyzkoušení vyšší obtížnosti „nanečisto“.
- Verbálním oceněním každého zlepšení, v případě absence zlepšení pozitivním hodnocením snahy, při ústním hodnocení výsledku činnosti by pozitivní hodnocení vždy mělo převažovat nad negativním.
- Poskytnutím časově ohraničené oblíbené činnosti jako vhodné formy vnější odměny.

Přestože jsou výše uvedená opatření doporučována v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním, jsou vhodná jak pro žáky s SPU, tak pro kteréhokoli žáka na 1. stupni ZŠ. Pomocí těchto opatření usnadňujeme žákům postupný přechod k vnitřní motivaci³¹. Velký vliv má na motivaci žáků osobnost učitele. Každý vyučující má jiné návyky, jiným způsobem hodnotí, jinak přistupuje k žákům, má jiné názory,

³¹ *Vnější motivace*: Žák se neučí z vlastního zájmu, je pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Jedná se např. o pochvalu, prestiž, trest a donucení. *Vnitřní motivace*: Žák provádí určitou činnost jen kvůli ní samé, bez jakéhokoliv vnějšího podnětu.

návyky, zkušenosti, jinak vede výuku a odlišně motivuje. Motivování žáků je základní otázkou úspěšnosti učitele a zároveň je jedním z nejobtížnějších úkolů.

1.3.1.2 Rozšiřování slovní zásoby prostřednictvím zajímavých a netradičních metod vedoucích k souvislému jazykovému projevu

Většina dnešních žáků málo čte, nemají mnohdy odpovídající slovní zásobu, vyjadřují se většinou způsobem SMS zpráv, tj. heslovitě, často pomocí různých zkratk, a kultivovaný souvislý projev se jim nedaří. Často i žáci vyšších ročníků mají problém vyjádřit svoje myšlenky přesně a výstižně, zformulovat větu či text tak, aby měl odpovídající stylistickou úroveň. Týká se to bohužel i projevu psaného, jehož obsah mají možnost si promyslet, zvážit kompozici, vhodná vyjádření, stylizaci vět či souvětí.

Přestože se slohovou a komunikační výchovou začínáme systematicky od 2. ročníku ZŠ, kdy se žáci poprvé setkávají s předmětem český jazyk, prvky slohové a komunikační výchovy jsou zařazeny do výuky již v 1. ročníku. Žáky vedeme k tomu, aby se uměli představit, omluvit, pozdravit, poděkovat, ukazujeme si, jak oslovujeme, apod. Začínáme s ústním vypravováním: např. si povídáme o tom, jaké mají žáci zájmy, který film či knihu mají nejraději a proč, jak strávili víkend, jak prožili Štědrý den, pokračujeme vypravováním různých příhod, např. z prázdnin, výletu, z návštěvy divadelního či filmového představení apod. Žáci mohou také přinést obrázek, který doma namalovali, ukázat jej ostatním a povyprávět, co a proč na obrázku je.

Systematický nácvik souvislého jazykového projevu probíhá ve třech základních fázích; první z nich je *invence*. Těžištěm je rozšiřování slovní zásoby, a to co nejzajímavějšími metodami, pestrou škálou cvičení, didaktickými hrami apod., řadíme sem rovněž vymezení tématu, na které se chceme zaměřit, a motivaci. Druhou částí je *kompozice*, tj. výstavba textu, pro kterou je stěžejní práce s osnovou, a to kteréhokoli jejího typu s přihlédnutím k probíranému slohovému postupu a útvaru. Poslední, třetí fázi tvoří *stylizace*, jež spočívá v samostatné práci žáka; k fázi stylizační přistupujeme až po nácviku invence a kompozice. Žák pracuje samostatně po předchozí přípravě a nácviku s učitelem. Volí vhodné jazykové prostředky, zvládá kompozici (uspořádání), zařazuje přímou řeč (např. při vypravování) aj.

Fáze invenční

V počátečních fázích nácviku souvislého jazykového projevu je vhodným způsobem nácviku reprodukce. Způsob reproduktivní je stejně důležitý jako postup produktivní, na který se

pomalou připravujeme jednotlivými aktivitami ve vyučovací hodině (viz Pracovní listy). Hodnota reprodukce spočívá v tom, že učitel může srovnávat, jak jednotliví žáci individuálně chápou předlohu, a porovnávat jejich reprodukci s výchozím textem. Tento způsob práce je vhodný právě pro žáky s SPU, protože nejsou závislí na výkonu psaní, kde jsou kladeny požadavky na rychlost, kvalitu a úpravu písemného projevu. Velmi důležitá je volba textu, který k reprodukci vybereme. Učitel by měl na základě zkušeností s žáky volit takové texty, jejichž obsah reflektuje jejich zájmy, záliby, zážitky, texty s výchovným zaměřením (pomoc slabšímu, nemocnému, handicapovanému apod.), dětské příběhy, pohádky, pověsti aj. Důležité je zdůraznit, že reprodukce není pouze záležitostí českého jazyka a literatury, ale měla by se využívat ve všech předmětech. Rozlišujeme níže uvedené reprodukce.

Doslovnou: vzniká doslovným opakováním textu (poučky, pravidla...). Opírá se o přesné pamětní zvládnutí předlohy. Předchází jí většinou krátký rozhovor týkající se objasnění obsahu textu, nebo otázky k obsahu textu. Např.

*Neuplyne den,
bez podstatných jmen.*

*Názvy osob, zvířat věcí,
užívají malí, velcí.*

*Slovesa jsou pracovitá,
až se dětem dech tají.*

*Vždyť tu nejsou na výletě,
označují v každé větě,
co osoby a zvířata,
ba i věci dělají.*

(Svobodová, Klímová; 1997, s. 178, s. 187)

V uvedeném příkladu se jedná o tzv. „hravý dril“, tzn., že k usnadnění nácvičku vybraných jevů, kde se vyžaduje bezpečné zapamatování, jsou do učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ zařazeny veršované říkanky. Jsou použity u frekventovaných pravopisných jevů (např. *Dlouhé ú je na začátku? Nezapomeň napsat čárku.*), u základních slovních druhů (viz ukázkou) aj.

Věrnou: vzniká nikoli doslovným, ale přece jen v naprosté většině jazykových prostředků shodným opakováním souvislého projevu. Žák při ní přesně zachovává stavbu výchozího textu, jeho rozsah, v podstatě přebírá i výběr jazykových prostředků. V tomto případě učitel *nenutí* žáky, aby reprodukovali text „vlastními slovy“. Pro nácvičku věrné reprodukce volíme krátký text. Učitel si tak ověřuje, zda žák textu porozuměl. Věrnou reprodukci je vhodné užívat při dramatizaci pohádky, příběhu.

Při doslovné a věrné reprodukci dochází k tomu, že do žákova povědomí přecházejí jednotlivé obraty, vazby nebo stylizace celých vět.

Volnou: zachovává obsahové prvky předlohy, ale pro vyjádření určité skutečnosti musí žák hledat sám jazykové prostředky, obraty i adekvátní stylizaci textu. Uplatňuje se v literární výchově, v prvouce i v jiných předmětech. Výchozí text by neměl být příliš krátký. Má i ten smysl, aby žák byl nucen něco z výchozího textu vynechat, aby prováděl obsahový výběr.

Zkrácenou: jde o vystižení hlavní myšlenky textu a o jazykově a stylisticky správné vyjádření. Při tomto typu reprodukce žáci obvykle zdůrazňují některé obsahové detaily, které je v příběhu zaujaly, a dovedou je odlišit od hlavní dějové linie. Do popředí při tomto typu reprodukce vystupují otázky osnovy a kompozice.

Výběrovou: jde o kombinaci předcházejících typů. Hodí se např., když je v textu přímá řeč. Zatímco řeč autora žák reprodukuje volně nebo zkráceně, řeč postavy může – s využitím dramatizace – reprodukovat věrně nebo dokonce doslovně. Je vhodná i pro delší text: např. některé části (úvod, závěr, vyvrcholení děje) reprodukuje žák věrně, jiné volně nebo zkráceně.

S obměnou: je na rozhraní mezi slohem reproduktivním a produktivním. Např. příběhy s otevřeným koncem, které mohou žáci na základě vlastní představivosti dotvářet (viz problémové úkoly s osnovou).

Další možností rozšiřování slovní zásoby jsou různá slohová cvičení. Žáci mohou pracovat ve dvojicích, skupinách, někteří samostatně.

Cvičení doplňovací

Tento typ cvičení patří k nejpoužívanějším. Žák do výchozího textu doplňuje buď pouze jednotlivá slova (v nižších ročnících), nebo celé věty. Doplňované slovo může volit z vlastní slovní zásoby, nebo pracuje s tzv. nabídkou. Není to však typ cvičení, který slouží jen k aktivizaci slovní zásoby. Jestliže má být skutečně slohové, potřebuje komentář.

Např.: *Chlapec _____ do školy. (jít – pospíchat – běžet – loudat se). Věta bude mít smysl, ať použijeme kterékoli slovo. Proto se ptáme: Co to znamená, že se chlapec loudá? Kdy použijeme slovo pospíchá? Jak by věta vypadala? Proč asi chlapec do školy běží? Kdy ještě toto slovo můžeme použít, v které souvislosti? Atd.*

Tato cvičení se nejlépe daří tehdy, jestliže žák sám pocítuje potřebu do věty něco doplnit, např.: *Otužujeme se mytím ve _____ vodě. Věta je sama osobě smysluplná, ale teprve doplněním výrazu *chladný, studený* má odpovídající obsah. Tento typ cvičení se dá různě modifikovat.*

- Nejjednodušší: *Karel jezdí na koloběžce, já _____ na kole. (jezdím)*
- Antonyma: *Kufr (batoh) je prázdný nebo _____. (plný)*
- Obrázek nahrazuje slovo: *Dívali jsme se z rozhledny _____. (obrázek dalekohledu)*
- *Auto – silnice. Letadlo – letiště. Tramvaj – koleje.*

Žáci spojují první podstatné jméno s plnovýznamovým slovesem, např. *auto jede, troubí, stojí, couvá, rozjíždí se, ujíždí...* (tvar slovesa může být v kterémkoli čase), a mění zároveň odpovídajícím způsobem tvar druhého podstatného jména, většinou přidávají předložku: *po, na silnici, ze silnice, vedle silnice, podél silnice* aj.). Tímto způsobem tvoří věty (*Auto stojí na silnici.*), které mohou dále rozvíjet v souvětí, např. *Auto stojí na silnici, protože má poruchu; Auto zastavilo na silnici, aby řidič pomohl při autonehodě, která se stala před několika minutami, apod.*

Nejobtížnější jsou pro žáky na 1. stupni ZŠ cvičení, kdy doplňují spojovací výrazy do souvětí, a to na základě vlastní slovní zásoby (*Přišel pozdě, _____ zaspal. (protože) x Zaspal, _____ přišel pozdě. (proto, a proto) – Řekla mu, _____ jí podal telefon.*) Pro žáky s SPU doporučujeme připojit nabídku spojovacích výrazů, tj. frekventovaných spojek, vztažných zájmen (jaký, který), vztažných příslovcí (kde, kdy, jak). Postupujeme od nejjednodušších příkladů k obtížnějším.

Cvičení problémová

Jejich podstatou je, aby zadáním nebyl navozen způsob řešení. Žák musí problém nalézt sám a úkol se pokusit vyřešit. Vhodné je pracovat ve dvojicích, skupinách, vzájemně si radit, sdílet nápady.

Např.: Upravte uvedené věty a souvětí.

*Auto má automatickou převodovku a má taky GPS. Má také CD přehrávač. Žák by měl sám přijít na to, že se v každé větě souvětí opakuje tvar slovesa mít. Text může upravit různými způsoby. Např.: Auto má automatickou převodovku, má taky GPS a CD přehrávač. x Auto má automatickou převodovku. Najdeme v něm taky GPS a CD přehrávač. Součástí vybavení je i ... Způsoby řešení představí žáci ostatním, společně se radí, hodnotí, oceňují nápady. Způsob, kdy žák dostane text se stylistickými chybami, které se pokouší najít a opravit, vede k tomu, že při vlastní produkci si dává větší pozor na volbu jazykových prostředků, dokáže po sobě při kontrole a upozornění učitele (*Přečti si znovu druhé souvětí/větu. Nešlo by to vyjádřit jinak? Nebylo by vhodné nahradit sloveso? Co kdybys doplnil, jaká byla opice... apod.*) stylistickou chybu najít a opravit. Další příklady: *Na seřadišti jsme se seřadili. Lesem jsme pochodovali rzným pochodem.*³²*

Cvičení substituční

V tomto typu cvičení jde o náhradu vybraného jazykového prostředku jiným tak, aby zůstala zachována obsahová a významová stránka věty, struktura věty se *nemění*. Např.: Nahraď vyznačené slovo slovem *podobného* významu. *V zahradě vidíme obrovský strom.* Pokud žákovi jeho slovní zásoba nestačí, použijeme opět nabídku. Náročnost můžeme zvýšit tím, že v nabídce bude zařazeno i slovo, které má zcela jiný význam, např.: *velikánský, obrovitý, mohutný, uschlý*. Dalším příkladem je nahrazování vyznačeného slova slovem *opačného* významu: *Dnes je venku ošklivé počasí.* Tento typ cvičení zařazujeme až po zvládnutí učiva o slovech podobného a opačného významu, slovech mnohoznačných aj.

Cvičení transformační

Prostřednictvím tohoto typu cvičení měníme strukturu věty. Spojujeme věty do souvětí, nebo souvětí rozdělujeme na jednotlivé věty, procvičujeme přímou řeč.

³² Pozn.: Jednotlivé ukázky jsou vybrány z prací žáků 1. stupně ZŠ.

Včera jsem navštívila babičku, pomohla jsem jí s nákupem, potom jsem si hrála s pejskem a potom jsem se vrátila domů. x Stoupali jsme do kopce. Kopec byl prudký. Byl krátký. Byli jsme unavení. Na kopci jsme se posadili.

Eva se zeptala, jestli přijdu na oslavu narozenin včas. x Eva se zeptala: „Přijdeš na oslavu narozenin včas?“ „Přijdeš na oslavu narozenin včas?“ zeptala se Eva. „Přijdeš,“ zeptala se Eva, „na oslavu narozenin včas?“

Cvičení modelová

Žáci mají dán vzorec souvětí, např.: *V1, protože V2*. Jejich úkolem je pomocí něj vyjádřit určité situace. Např.: vyjádřete, proč jste nepřišli včas do školy, na domluvenou schůzku, proč máte zablácené boty, díru na kalhotách, nemáte domácí úkol, teplou čepici apod. Jako modelové cvičení můžeme použít i spojování slov, např. podstatného jména s přídavným: *Jaká může být růže? růže – rozkvetlá, zvadlá, uschlá, voňavá, zajímavá, papírová; Jaký může být stůl? stůl – dřevěný, starý, počmáraný, odřený, nízký, kulatý* aj. Snažíme se, aby žáci vymysleli alespoň 3 přídavná jména. Vyjádřením vlastnosti přídavnými jmény se připravujeme na popis.

Všechny uvedené typy činností a cvičení pomáhají žákovi s SPU k nácvičku souvislého jazykového projevu, rozšiřování slovní zásoby a některá z nich (modelová, problémová, transformační) vedou žáka k vlastní produkci, tj. samostatnému vytváření slovních spojení, vět, souvětí a krátkého textu.

1.3.1.3 Využití kreativity žáků cílové skupiny k vlastní tvorbě projevů mluvených a psaných; reflexe a sebereflexe

Fáze kompoziční a stylizační

Základem této fáze je výstavba souvislého textu, tzn., že se neobejdeme bez osnovy. Pro žáky s SPU je důležité, aby měli při třídění obsahových prvků vodítko, podle kterého budou postupovat. Pokud nacvičujeme vypravování, jehož nácvičku je na 1. stupni ZŠ věnována největší pozornost, sledujeme, aby byl v každém pokusu o tento slohový útvar zařazen úvod i logický závěr příběhu, aby se v žakově sdělení neprojevovaly ani myšlenkové skoky ani nefunkční návraty k dějovým prvkům již jednou uvedeným. Spokojujeme se s řazením prvků podle dějové/časové posloupnosti, jen u příběhů mimořádně k tomu vhodných přihlížíme také k příčinné následnosti (Hubáček, 1989, s. 178).

Rozlišujeme *osnovu verbální* a *obrázkovou*. Při využití osnovy verbální můžeme zvolit buď osnovu *rozvitou*, tzn., že jednotlivé body osnovy jsou vyjádřeny větou, např. *Honza a Petr na vycházce v lese*, nebo *heslovitou*, jednotlivé body osnovy vyjádříme slovem/heslem, případně krátkým slovním spojením: *Chlapci v lese*. Oba typy osnov jsou vhodné pro nácvik vypravování, pro popis je vhodná osnova *otázková*, tzn., že jednotlivé body osnovy jsou vyjádřeny otázkami: *Co ke zdobení kraslice potřebujeme?*

V dnešních učebnicích českého jazyka, a to jak na 1., tak i 2. stupni základní školy se s osnovou bohužel téměř nepracuje a žáci jsou pokyny, např. *vypravuj, napiš, popiš*, vyzýváni přímo k fázi stylizační, a to mnohdy i bez fáze invenční, která je procvičována jen okrajově v hodinách jazykové výchovy. Pokud jim toto vodítko chybí, je většinou jejich projev, a to jak ústní, tak písemný neuspořádaný, chybí v něm dějová (vypravování) nebo logická (popis) posloupnost, návaznost. Mnohdy se pak divíme, že se žákům práce nedaří. Pokud začínáme se slohovým útvarem vypravování, seznámíme žáky se skutečností, že základem vypravování je děj, který nějak začíná a nějak končí. Představíme rovněž základní výstavbu tohoto slohového útvaru:

- a) Úvod
- b) Vlastní vypravování (stat')
 - Zápletka
 - Vyvrcholení děje
 - Rozuzlení
- c) Závěr

Pomocí této struktury vedeme žáky rovněž k dělení textu na odstavce, zpočátku tři (úvod, vlastní vypravování, závěr). Zpočátku nácviku žák pracuje s osnovou zvoleného tématu vytvořenou učitelem, postupně se žáci učí vytvářet osnovu k textu ve skupinách, případně pod vedením učitele. Např.: *Pokuste se vyjádřit větou, souvětím, o čem jsme si teď přečetli. Poradte se ve dvojicích, skupinách, jak větu nejlépe zformulovat, aby byla co nejvýstižnější.* Tím zároveň učíme žáky, aby dokázali vybrat stěžejní informaci, kterou se dověděli, a co nejvhodněji ji vyjádřili. Osvojení této dovednosti vede žáky k samostudiu – naučí se postupně vybírat při samostatné práci nejdůležitější informace z textu. Pro žáky s SPU je ve slohové a komunikační výchově práce s osnovou stěžejní. Při vypravování doporučujeme pracovat nejprve s osnovou verbální, rozvitou, ve které je použito více jazykových prostředků. Práce s osnovou obrázkovou je pro ně mnohem složitější, protože musejí vše, co na obrázku vidí, nejprve sami pojmenovat a mnohdy se jim tato činnost vzhledem k malé slovní zásobě nedaří. Obrázková osnova by měla obsahovat 4–6 obrázků a průběh děje by měl být znázorněn tak,

aby se vyvíjel od zápletky k vyvrcholení děje a jeho rozuzlení. Hlavní osoba (např. dětský hrdina, skupina dětí) musí být znázorněn na všech obrázcích.

Při práci s obrázkovou osnovou volíme tento metodický postup:

- představení osnovy a žákovo pozorování (2–3 min.)
- pojmenování jednotlivých postav žáky
- vyprávění příběhu podle obrázků

Učitel vybírá jako prvního průměrného vypravěče a žákům pomáhá, protože už první žák je postaven před úkol postihnout celé dějové pásmo. Např.: vypravuj, co se stalo; vypravuj nakreslený příběh apod. Práce se daří všem žákům v případě, když si např. v literární výchově přečtou příběh, pohádku a ve výtvarné výchově některé jejich části namalují. Ve slohové a komunikační výchově řadíme obrázky žáků podle dějové posloupnosti a poté příběh či pohádku žáci znovu převypráví. Práce se daří jednak proto, že v literární výchově si osvojili částečně slovní zásobu k příběhu, jednak proto, že si vytvořili pomůcku pro vyprávění – obrázek.

Velmi oblíbené jsou u žáků tzv. problémové úkoly s obrázkovou osnovou. Patří k nim např. *seřazení obrázků podle dějové posloupnosti*, žáci *vymýšlejí* ve skupinách *závěr příběhu*, který může být poté srovnán s originálním závěrem. Povídáme si s žáky o jejich názoru na autorův závěr, zvažujeme, který závěr se jim líbí nejvíc a proč apod. Při představování obrázků k příběhu můžeme *jeden obrázek dán stranou*, ale tak, aby na něj žáci viděli, a nechat je přemýšlet, na které místo patří, kam jej umístí. Tato situace vede k tomu, že si žáci musejí děj převyprávět, aby poznali místo, kde obrázek chybí. Velmi aktivizující pro žáky je, pokud *místo některého z obrázků* (např. v místě rozuzlení) dáme pouze *čistý papír*, a žáci mají domalovat, co by podle jejich názoru mělo na obrázku být. Poté obrázek ukáží ostatním a povypráví, proč se rozhodli právě tak. Ve vyšších ročnících se můžeme pokusit i o způsob, kdy žáci znají děj, ale mají *doplnit úvod*, tedy situaci, která příběhu předcházela.

Všechny tyto náměty lze aplikovat i na osnovu verbální. Její jednotlivé body jsou rozstříhány a žáci s nimi pracují stejně jako s obrázky. Např.:

Pozorně si přečtete osnovu příběhu a řekněte/napište, co byste doplnili na prázdné místo. Pak příběh povyprávějte. Liší se vaše příběhy? Pokud ano, řekněte v čem. Vymyslete příběhu také název. Ve výtvarné výchově ztvárněte graficky celý příběh jako komiks nebo k němu vymyslete obrázkovou osnovu.

1. Dva chlapci čekají spolu s ostatními cestujícími na zastávce autobusu.
2. Po jeho příjezdu všichni rychle nastupují.
3. Jeden z chlapců zahlédne něčí ruku sahající do kabelky nastupující starší paní.
4. ???
5. Paní děkuje chlapci za zachráněný obsah kabelky. (Klímová, Kolářová; 2013, s. 149)

Další náměty pro kompozici a stylizaci:

1. Dokončete příběh

Učitel (nebo žák – dobrý čtenář) přečte celé třídě text. Úkolem žáků je příběh dokončit (ústně, písemně).

Tajemný kufřík

Radek onemocněl. Pan doktor rozhodl, že půjde do nemocnice. Jenže Radek se velice bál. Plakal a prosil maminku, aby ho nepouštěla, ale rozhodnutí pana doktora se nedalo změnit. Mamince bylo Radka líto, a proto se rozhodla, že mu připraví do nemocnice tajuplný kufřík. Radek ho však směl otevřít až v nemocnici. Nemohl se dočkat chvíle, kdy odhalí jeho tajemství. Konečně sestřička uložila Radka do postele. Ten na nic nečekal a vrhl se na kufřík...

Koncert

Malý Kája se dnes poprvé chystá na koncert. Nemůže se dočkat, kdy už konečně s maminkou, slavnostně oblečený, vykročí. V duchu si představuje, které nástroje asi uslyší. Vždyť ve škole si toho o koncertě tolik povídali! Konečně přišli k divadlu. Maminka otevřela kabelku a zůstala nehybně stát...

2. Doplň, co asi vypravování předcházelo.

Učitel (nebo žák – dobrý čtenář) přečte celé třídě text. Úkolem žáků je napsat (povyprávět), co části příběhu předcházelo. Tato varianta je obtížnější.

Člověče, nezlob se

..... Přišel i Petr s Vojtou. Bylo nás přesně šest. Začali jsme hrát. Všichni už měli nasazené figurky ve hře, jen Janě štěstí stále nepřálo. Snažila se hodit šestku, ale kostka neposlouchala. Najednou se Jana prudce vymrštila ze židle, praštila kostkou o stůl a našťvaně odešla. „Člověče, nezlob se,“ volali jsme za ní, „vždyť je to jen hra!“

Kočí máma

..... Alenka se rozhodla, že svému novému kočímu děťátku ustele do proutěného košíku, ve kterém babička jindy mívá pletení. Vystlala jej peřinkou z kočárku a malé koťátko do něj něžně položila. Hned se stočilo do klubíčka, usnulo a zdálo se mu o nové kočí mamince Alence.

3. Vyprávění kostek (práce ve skupině)

Didaktická hra je zaměřena na tvoření vět, souvětí. Vytvoříme skupiny max. po šesti žácích. Každá dostane kostku s obrázky různých věcí, rostlin, zvířat, které jsou žákům blízké (motýl, pampeliška, auto, klíč...). Každý z hráčů hodí kostkou. Úkolem hráče je obrázek pojmenovat a vytvořit s ním větu či souvětí. V házení se žáci střídají. Hru můžeme obměnit tak, že žáci budou tvořit dohromady jeden příběh. Např. *Když jsem šel ze školy, uviděl jsem krásného motýla. – Seděl na předním skle červeného auta, zaparkovaného vedle starého domu. ...* Nebo místo obrázků mohou být na stranách kostky slovesa, s kterými opět žáci tvoří věty či souvětí, případně celý příběh.

Po skončení kterékoli činnosti zařadíme žákovi reflexi a sebereflexi. Popovídáme si o tom, co se jim ve vyučovací hodině líbilo/nelíbilo a proč, co je zaujalo, co se jim dařilo/nedařilo, na co si musejí příště dávat pozor apod. Např.: *úkol jsem splnil/a bezchybně; zapomněl/a jsem na ...; nevěděl/a jsem, že ...; úkol se mi nepovedl, protože ...; ještě si musím zopakovat ...; podařilo se mi opakovat se/nevhodná slova v textu opravit ...; přehlédl/a jsem ...; potíže mi dělala/y věta/y ... apod.*

Pokud budeme s žáky s SPU ve slohové a komunikační výchově pracovat tímto způsobem, práce se jim bude nejen dařit, ale budou se na jednotlivé aktivity také těšit (viz Pracovní listy).

Balharová uvádí, že „předložit žákům s SPU i tuto složku výuky jazyka tak, aby i oni dosáhli úspěchu při zpracování slohové práce, je podle mého názoru možné. Chce to jen hodně trpělivosti. Osobně se mi osvědčila výuka v blocích, kdy práci nekomplikovaly často se vyskytující deficity v procesech paměti, ať už krátkodobé, pracovní, či dlouhodobé. V odborných textech se hovoří o úpravě podmínek, které si však může vysvětlit každý trochu jinak. Někdo i tak, že je zbytečné některou z dovedností u těchto žáků pěstovat, protože slohové práce se například psát stejně nenaučí. Jenže bez čtení se ještě nikdo nenaučil číst, stejně tak se nikdo nenaučí psát bez psaní. Proto je třeba tyto žáky učit všechny výstupy, ale při hodnocení sledovat spíše pokroky, tzn., co skutečně dělají pro to, aby daný výstup zvládli. Největší problémy u těchto žáků mívají učitelé s hodnocením písemných slohových prací. Pokud by chtěl učitel hodnotit všechny chyby, nestačila by mu klasifikační stupnice. Opravovala jsem například slohovou práci žáka s SPU v rozsahu jedné strany A4, která obsahovala 167 různých chyb. Tento žák přitom dodržel slohový útvar, členil text na věty, ale ne na odstavce a dalo by se říci, že částečně dodržel i logickou posloupnost textu. Z mého pohledu žák při psaní slohové práce obstál.

Slohová cvičení v klasické písemné formě jsou podle autorek Jucovičové, Žáčkové a Sovové pro žáky s SPU nevhodná. Tvrdí, že bývají obsahově chudá, často nečitelná, nedávající smysl, jsou plná specifických i nespecifických chyb.

Souhlasím s autorkami v tom, že u žáků s SPU bývají slohové práce často nečitelné (zvláště pokud se u žáka jedná o kombinaci poruch dyslexie a dysgrafie, což lze řešit počítačem a delším časem na psaní, nedávající smysl či jsou obsahově chudé, plné specifických i nespecifických chyb. Tím spíše je ale nutné se této oblasti věnovat a rozvíjet ji. Nesouhlasím s nimi v tom, že jsou pro žáky s SPU nevhodná. Je třeba po nich tuto dovednost požadovat stejně jako po ostatních žácích, ale dát si práci s opravou. Hledat smysl, neboť často ho v textu učitel najde, ale jiný než očekává, žáci s SPU totiž často přemýšlejí jinak než my. Hodnotit žákův posun a nehodnotit pravopisné chyby a úpravu. V dnešní době již lze i diktovat slohovou práci a program ji napíše. Těmito kompenzačními pomůckami ale školy vybavené nejsou. Přinejmenším však lze nechat žáka psát písmem, které mu vyhovuje“ (Balharová, 2015, s. 17).

V rámci komunikační a slohové výchovy zaměřujeme hodnocení na to, zda žák:

- pochopil slohový útvar,
- dodržel dějovou/logickou posloupnost textu,
- dokázal členit text na věty a odstavce;
- rozvíjel svou slovní zásobu.

Pravopisnou úroveň a úpravu nehodnotíme, a to ani u žáků intaktních. Tyto nedostatky řešíme v jazykové výchově. Ten z učitelů, který chce svým žákům s SPU pomoci, hledá způsoby JAK, nikoli vysvětlení, proč to nejde.

1.3.2 Literární výchova

U žáků s dyslexií, přestože často disponují dobrými intelektovými i dalšími specifickými schopnostmi, stojí v cestě k naplňování očekávaných výstupů předmětu literární výchova výrazné překážky, které však lze překonávat. Podobně je tomu u žáků se zdravotním postižením (znevýhodněním).

Dále se zde zaměříme na tři stěžejní oblasti, na které je vhodné zacílit v hodinách literární výchovy nejen na prvním stupni základní školy síly a pozornost. Všechny úzce souvisejí s kurikulem stanovenými očekávanými výstupy předmětu, kterých sice na prvním stupni není mnoho, ale vykazují velké možnosti co do variantnosti a náročnosti konkrétní podoby cesty k jejich naplnění. Všechny tři oblasti také úzce souvisejí se sebou navzájem, literární výchova je ve svém základním obsahu – umělecké literatuře a jejím příjmu-recepci – jediným komplexem „učiva“.

1.3.2.1 Překonávání recepčních bariér a zvyšování motivace žáků cílové skupiny ke čtení

Pokud jde o žáky se specifickou poruchou učení, je dobré si uvědomit, že žák s **dyslexií a čtenář** je schopen dosahovat při práci s textem v mnoha směrech lepších výsledků než žák bez dyslexie, ale nečtenář. Role motivace ke čtení je proto zcela stěžejní, a to i u dětí bez SPU, jimž při zanedbání motivace hrozí stejné problémy jako žákům s handicapem – pravděpodobně budou mít doživotní deficit v chápání i tvorbě psaného slova ve všech souvislostech, které z toho vyplývají (malá slovní zásoba, plně neosvojený pravopis atd.). Malá čtenářská zkušenost postupně přináší i problémy s literární teorií a faktografií – rozlišováním typů textů (umělecký, neumělecký-informativní), literárních žánrů, jevů poetiky, autorských postupů atd.

U žáků s SPU je nechuť k psanému slovu pochopitelnější než u žáků-nečtenářů bez SPU, ve snaze své i svých rodičů handicap překonat se ale mohou stát v porozumění a práci s textem i úspěšnější než nečtenáři. Významný vliv čtenářství na porozumění textům je pravidelně potvrzován výzkumy. Dyslexie prohloubená nečtenářstvím se u starších dětí jeví jako silněji subjektivně vnímané omezení i z hlediska profesních možností. Žáci s dyslexií a čtenáři své profesní možnosti tak negativně nehodnotí (Zítková, 2012).

Dílní výzkumy také ukazují na vliv zvláštního vnímání dyslektiků na jejich recepci konkrétních jevů v textech. Při čtení krátkých básní pro děti se například ukázalo, že subjektivní prožitek textů (dojem, pocit z nich) se u dyslektiků nijak výrazně nelišil od ostatních žáků. Roli pravděpodobně sehrálo celostní vnímání na základě postižení dominantních informací z textů. Porozumění lyrickému metaforickému obrazu bylo u žáků s dyslexií srovnatelné, až dokonce lepší, než u ostatních žáků, což si lze vysvětlit možností vnitřní vizualizace básnického obrazu. Naopak problém jim dělalo pochopení slovní hry jako zdroje humoru, na rozdíl od situační komiky, u níž jim pravděpodobně opět pomáhala možnost vizualizace (Zítková, 2012, s. 45–46). Tyto výsledky zahrnují ty z dyslektických žáků, kteří spolupracovali a správně pochopili písemně zadaný úkol. Pro řadu žáků s SPU ale bylo nepřekonatelným problémem (resp. zdrojem odporu k úkolu) už samo písemné zadání. Projevily se tedy očekávané výrazné rozdíly v závažnosti SPU a jejím dopadu na ochotu ke spolupráci, ochotu do práce s texty se vůbec zapojovat.

U žáků s dyslexií se proto ve vyšších ročnících prvního stupně základní školy ukazuje jako nejdůležitější překonání jejich pasivity, apriorního odporu k literatuře, nevíry ve vlastní schopnosti a v to, že by pro ně čtení mohlo být nějakým přínosem a ne jen zdrojem „trápení“.

Motivovat, vést k zájmu o knihy a uměleckou slovesnost lze mnoha způsoby a je to důležité pro všechny žáky. V případě žáků s SPU se nabízí například tyto možnosti:

- Práce s ilustrací.
 - Literatura není jen text, ale i obraz, lze vyvozovat, předvídat z ilustrace.
- Práce s krátkými ucelenými, tematicky zajímavými texty s výraznou pointou.
 - Může jít o pohádky, povídky, nonsensové básně.
 - U těchto krátkých textů se lze také pokusit o dílčí analýzu – nalezení konkrétních výrazných rysů výstavby (motivické, jazykové, kompoziční).
- Využití možností komplexního přístupu „všemi smysly“.
 - Nalézání spojení mezi obsahy textu a jejich „obrazy“ vizuálními, ale i auditivními, hmatovými, chuťovými.
 - Práce s komiksovými příběhy nebo moderními obrázkovými knihami (alby), které část takového „obrazu“ již nabízí.
- Práce s částmi textu včetně nadpisu.
 - Využití předvídání (kladení si otázek k částem textu – co asi bude dál), hledání souvislostí mezi textem a obrazem.
- Pozitivní hodnocení.
 - Je třeba ocenit jakýkoliv pokrok, nechat prostor pro vyjádření žákova pohledu, názoru, nechat ho vyniknout při plnění těch úkolů, které mu lépe vyhovují, ale své literárněvýchovné cíle také plní apod. V souvislosti s recepcí uměleckého textu je vždy (nejen u žáků s dyslexií) vhodné slovní zhodnocení práce a nevyžadování jediného „správného“ řešení (s výjimkou jednoznačných úkolů směřujících k věcnému obsahu textu, kde je správnost ověřitelná textem). Možné je využívat i sebehodnocení žáka, hodnotící a sebehodnotící materiály evidovat v žákovském portfoliu.

Součástí pozitivního a motivačního přístupu k žákovi s dyslexií může být i využití příkladů úspěšných lidí s dyslexií, které najdeme i mezi spisovateli, a to i těmi, které děti na prvním stupni již budou dobře, nebo alespoň jménem znát. Dyslektikem byl například H. Ch. Andersen, J. Verne nebo A. Christie, jejich handicap ale nebyl na překážku tomu, aby vytvořili literární dílo, které je klasikou svého žánru.

Trvajícím problémem na cestě k výchově čtenáře s dyslexií je nedostatek kvalitních knížek beletrie odborně upravených pro potřeby dyslektických čtenářů v české knižní produkci. Odbornou úpravou je myšlena komplexní úprava knižního tvaru, která by měla charakter původního textu nebo adaptace kvalitní předlohy, které netlumí pocit estetického prožitku, což se povětšinou děje u svépomocně vytvářených zjednodušených verzí textů.

Zahraniční zkušenosti naznačují, jaké požadavky, kromě jednoduchých typografických, které lze aplikovat i na svépomocný materiál (viz výše), je vhodné dodržovat: ilustraci je vhodné umísťovat na protilehlou, nejlépe levou stranu k textu (dyslektici často opomíjejí levou stranu textu), je zapotřebí zpřehlednit syntax (pro děti na prvním stupni je ideální délka věty do dvaceti slov), je třeba zachovat originální podobu kategorie vypravěče, důležitá je u epiky explicitnost a chronologičnost vyprávění, vhodné jsou obsahové tituly kapitol, vysvětlivky neznámých slov (Šubrtová, 2009, s. 265).

I u žáků se zdravotním postižením je důležitá motivace k recepci literárních textů, která může, ale nemusí (záleží na míře postižení) být výrazně snížena. Například „neslyšící si na základě svých předchozích komunikačních zkušeností a většinou nezdařených pokusů o recepci psaných textů vytvořili ke čtení celou škálu negativních postojů“ (Souralová, 2002, s. 16).

V případě **sluchového postižení** je vhodné jakékoliv spojení psaného textu s obrazem – vytváření vlastních informativních ilustrací, obrazového vyjádření neznámých slov. Velmi dobře lze využít práci s komiksem, který obsahuje minimum textu, umožňuje sledovat děj především prostřednictvím obrázků, které jsou většinou chronologicky uspořádané a umožňují dobré sledování děje. Vhodné může být také čtení textů, jejichž východiskem je dětem známé filmové zpracování (především animované seriály) (Daňová, 2008, s. 29-30). Žáky lze motivačně podpořit i informacemi o neslyšících recitátorech, pro které handicap není omezením, ale výzvou k nalézání sobě vlastních výrazových možností, které mohou být zajímavé i pro slyšící většinovou společnost (Kročá, 2008).

U žáků se **zrakovým postižením** je ideální využití audioknih, jejichž nabídka je značně široká a mohou vhodně zpestřit i výuku literární výchovy s celým kolektivem třídy. Motivační a zajímavá i pro žáky intaktní může být návštěva oddělení pro zrakově postižené existujících při městských knihovnách (např. Knihovna Jiřího Mahena v Brně), kde je k dispozici i potřebné technické zázemí (např. digitální čtecí zařízení s lupou). Zajímavé může být pro všechny žáky také nahlédnutí do hmatových knížek pro nejmladší děti³³.

U žáků s oběma typy zdravotního postižení hraje estetická výchova, jejíž je literární výchova součástí, důležitou roli v procesu edukace, i když je limitována rozsahem jejich postižení. Na potřebu rozvoje optimálního estetického citění a vyjadřovacích schopností u zrakově postižených upozorňuje např. Schindele (1985; podle: Röderová, 2015, s. 67) a další. Rozvíjení vhodných a možných podob estetického vnímání ve vztahu k literárnímu textu je

³³ Bližší informace lze najít například na stránkách Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR.

součástí motivačního procesu, který se svými důsledky pozitivně podílí na procesu začleňování postižených do života společnosti a kultury (v německy mluvícím prostředí se užívá pojem kulturní kompetence, která mj. zahrnuje schopnost čtení a psaní, ale i obeznámenost s metodami společenských věd a umění /Mersi & Schindele; podle: Röderová, 2015, s. 87/).

Žáci s **Aspergerovým syndromem** mohou mít při recepci literatury mj. potíže s obraznými vyjádřeními – metaforami či přirovnáními. Mohou k nim zaujímat negativní postoj, význam je jim třeba vysvětlovat. „Vše interpretují doslovně, a tak rozbor literárních děl není jejich silná stránka“ (Szkanderová, 2017). Jak však uvádí Thorová, „mnohé děti se ale s postupujícím věkem naučí chápat jejich význam, pro některé se dokonce stanou zdrojem zájmu a sběratelské vášně“ (2016, s. 113). Ukazuje se tedy, že jeden ze základních prostředků uměleckého vyjádření nemusí být nepřekonatelnou překážkou k chápání určité sféry literární slovesnosti a není tedy třeba se jí (například lyrice nebo frazeologismům) záměrně vyhýbat.

Součástí individuálního přístupu k potřebám žáků s AS musí být tolerance (ze strany učitele i spolužáků) ke specifickým jejich vnímání jazyka. U autistických dětí, „které interpretují jazyk doslova, je nepravděpodobné, že se pokouší dělat ‚třídního šaška‘, ale jen vykazují úzkost a zmatek z neschopnosti správně porozumět souvislostem“ (Jordan, 2008; cit. podle: Nováková, 2011).

Žáci s AS mohou mít problém také se sociálním fikčním světem literatury – zobrazovanými mezilidskými vztahy, sociálními situacemi, emocemi, které je provází. S tím je zapotřebí počítat, zároveň lze ale vhodné texty využít k rozvíjení žádoucích sociálních dovedností.

Pokud jde o zvukovou stránku řeči (běžná souvislejší mluva, v literární výchově také výrazné čtení nebo recitace), doporučuje se učit žáka s AS pracovat s přízvuky ve větách, s rytmem a tónem hlasu – tedy učit ho přiměřeně akcentovat důležité prvky projevu a prožívané emoce (Attwood, 2012, s. 86).

1.3.2.2 Sdílení čtenářských zážitků (estetických a emočních) jako překonávání komunikačních a sociálních bariér v kolektivu

Žák s **dyslexií** by měl být dostatečně zapojován do toho, co je podstatou adekvátně řízeného procesu literární komunikace (komunikace čtenáře-žáka s literárním textem) – do sdílení prožitků, diskuse, postupného utváření schopnosti chápat specifika literárního vyjádření. To se může dít i nad textem krátkým, který žáka příliš nezatíží potřebou dlouhého soustředění se na techniku čtení, ale poskytne mu dostatek podnětů pro jeho představivost, názory apod. Aby

byly naplněny literárněkomunikační cíle předmětu, není třeba za všech okolností číst moc, ale kvalitní a podnětné texty, které na malé ploše nabídnou co nejvíce. Důležitá je práce s emocemi, představami a subjektivitou individuální recepce emočně a esteticky působivého textu. I v literatuře pro děti lze najít nejen působivé, ale také významově otevřené, nejednoznačné texty, které vybízejí k diskusi, která nemusí (a ani nemůže) vést k nějakému „řešení“, má smysl sama o sobě. „Povídání si“ nad takovými texty by mělo vycházet z prvotních pocitů a dojmů žáků, dát prostor představivosti, komparaci různých představ a názorů jako součásti individuální recepce textů. Žáci by se měli navzájem respektovat, vyslechnout. Žáci s SPU (kteří mohli text například jenom poslouchat, ale zážitek bude obdobný) musejí dostat svůj prostor, mít pocit, že i jejich hlas ostatní zajímá a respektují ho. Sdílení různých individuálních představ a pocitů je zdrojem vzájemného poznávání a obohacování žáků, které překračuje hranice literární výchovy.

Sdílení zážitků a společná komunikace nad vhodně zvolenými texty je proto také dobrou cestou k utváření a upevňování sociálních dovedností i poznávání sebe sama. K strategiím rozvíjení sociálních dovedností totiž běžně patří práce s příběhy, která by v rámci výuky literární výchovy měla být prací s texty uměleckými, ne účelově vytvářenými pro edukační potřeby. Při práci s texty, které poskytují modelové sociální situace (např. s postavou outsidera, dítěte překonávajícího překážky, příběhy s pozitivními i negativními vzory jednání či dodržování etických norem, obrazy sociálně-kulturních zvyklostí jiných zemí v porovnání s naší kulturou apod.), je vhodné domýšlení neukončených příběhů, vymýšlení pokračování, úprava vedoucí k „správnému“ řešení konfliktu apod. Práce může mít povahu kolektivní, ale podle situace i individuální. Roli zde vždy hraje tendence dětského čtenáře identifikovat se s postavou, která je mu z nějakého důvodu blízká, zkušenostně známá. Práce s vhodnými modelovými situacemi může přispět nejen k rozvíjení sociálních dovedností dítěte s SPU, ale významně napomoci i k případné nápravě vztahů v dětském kolektivu, postavení žáka s SPU v sociálním klimatu třídy.

Pro žáka s dyslexií může být významným (i společensky) způsobem sdílení čtenářského zážitku recitace, jejíž metou může být účast na recitační soutěži. O tom, že umělecký přednes není pro tyto žáky uzamčenou komnatou, může svědčit jejich ne výjimečná účast právě na recitačních soutěžích, nejen školní úrovně, kde prokazují schopnost osobitého výkladu textů a kultivovaného projevu.

Čtenářské zážitky lze sdílet jak při běžné práci v hodině, při „povídání si“ o přečtené ukázce, tak samozřejmě při prezentaci samostatně přečtených celých knih. Doporučování knih žáky mezi sebou je osvědčeným a běžně uplatňovaným motivačním postupem v rámci výchovy ke čtenářství všech žáků. U žáků s SPU (ale i nečtenářů bez SPU) je důležité znát jejich zájmy,

koníčky, a to jak ze strany učitele, tak jejich spolužáků. Zcela konkrétní a adresné doporučení knížky je mnohdy velmi účinné. Při prezentaci přečtené knížky je pak důležité žákovu práci patřičně ocenit, zajímat se o jeho dojem z knížky, názor, pozitivně hodnotit každý čtenářský posun. Je třeba se ptát i na subjektivní názor, pocity z přečteného, hodnocení postav apod. Zachovávání stereotypu, kdy je pouze reprodukován děj knížky a přečtena ukázka, je spíše demotivující. Přečtení zajímavé ukázky z knížky může realizovat učitel nebo dobrý čtenář ze třídy. Do prezentací knížek je vhodné pravidelně zapojovat i ostatní žáky, kteří se mohou ptát na to, co je o knížce (ale i třeba žánru, autorovi) zajímavé. Ideální je dočasné umístění přečtených knih v třídní knihovničce. Poněkud odlišnou situací jsou čtenářské dílny, ale spíše organizačně. Potřeba zpětné vazby je obdobná, třebaže její součástí zpravidla bývají i pracovní listy (pro žáka s SPU podle potřeby upravené).

Pro žáky se **zdravotním znevýhodněním** a jejich spolužáky může být stmelujícím momentem, momentem vzájemného poznávání, nejenom přímá sociální zkušenost, ale i sdílení prožitků nad modelovými situacemi literární fikce, které nějakým způsobem vytvářejí paralelu reálné skutečnosti. Lze k tomu využívat vhodných titulů literatury pro děti a mládež, a to jak ke společné četbě celé knihy, tak k využití výstižných ukázek. Prožitek situace dítěte s handicapem bude nepřímý, ale potenciálně přenosný do sociální reality a přínosný pro všechny zúčastněné. Bylo zjištěno, že handicapovaní prepubescentní i pubescentní čtenáři se v žánrových preferencích sice vcelku shodují se svými vrstevníky, u prózy ze života dětí by ale uvítali více textů s referenčním hrdinou, tedy hrdinou, s nímž se mohou ztotožnit (Rosová; podle: Šubrtová, 2008, s. 276). Z české literatury pro děti lze využít například knížky s tematikou zrakového handicapu (H. Pražáková: *Návrat z vánočních prázdnin*, 1983; I. Procházková: *Pět minut před večeří*, 1996; E. Bernardinová: *Ahoj, bráško*, 2004), ale podle potřeby také handicapu jiného – fyzického nebo mentálního. Nejen tyto, ale i další modelové situace nabízené texty literatury pro děti a mládež lze využít například k simulacím a hraní rolí, které umožňují zažít a prožít nové, dosud nezažité situace, získat nepřímou zkušenost, která umožňuje transfer do reality.

V případě potřeby práce handicapovaného žáka s upraveným textem jsou pro literární výchovu vhodné především existující adaptace titulů světové i české literatury pro děti a mládež, které jsou přímo určeny dětem se sluchovým nebo zrakovým postižením. Těchto adaptací zatím není mnoho zejména pro děti neslyšící (např. *Robinson Crusoe*, *Bílý tesák*, *Děti z Bullerbynu*, *Metráček* a další; Šubrtová, 2008, s. 265), pro nevidomé je nabídka lepší.

Především proto, že je možné využít pestré nabídky audioknih. Vznikají ale také knihy v Braillově písmu, které jsou však nevýhodné svojí objemností i nákladností výroby³⁴. Přístupnost k speciálním adaptacím umožňuje handicapovaným sdílet s vrstevníky zážitky ze společné četby (poslechu).

Pokud je jejich handicap menší a mohou sdílet čtenářskou zkušenost i nad jinými texty (nejen adaptovanými), je prostor pro vzájemné poznávání skrze čtenářský zážitek a s jeho pomocí podstatně širší, v podstatě nekonečný – je jen třeba vybrat takové texty, které daný kolektiv osloví, zaujmou, přimějí ke kolektivní práci.

U žáků s vážným postižením zraku je jejich handicap paradoxně možné zkusit v práci s literaturou využít jako zdroj atypických pohledů na realitu, který je často zdrojem básnického vidění a obraznosti. Také intaktní žáci by měli být schopni uplatňovat „jiné“ vidění reality s využitím všech smyslů – uvědomovat si zvukové, hmatové (tvar, materiál apod.), čichové i chuťové podněty předmětů a jevů. A žák zbavený možnosti užívat primárně zrak je na tyto podněty výrazně orientován, umí je podle individuálních schopností vnímat, dešifrovat. Sdílení těchto schopností s ostatními může být pro obě strany obohacující.

Příkladem překonávání bariér mezi dětmi se zrakovým postižením a vidícími může být také jedna z akcí liberecké krajské knihovny, jejíž podstatou bylo vytváření zvukových nahrávek vhodných knižních titulů, na nichž se podíleli nejlepší čtenáři z řad žáků všech stupňů škol (Šubrtová, 2008, s. 263).

Také u žáků s **Aspergerovým syndromem** je třeba v kolektivu hledat optimální podobu začlenění, která bude podporovat ty oblasti rozvoje, které konkrétní žák rozvíjet potřebuje, a to také vhodným využitím různých literárněvýchovných aktivit založených na sdílení zážitků z četby či poslechu literárních textů. Handicap žáka s AS je ale možné nahlížet i jako zdroj jistých výhod, a to i pro literární výchovu. Takovou výhodou může být neuzavřenost do konvencí a z toho vyvěrající kreativita, pracovitost plynoucí z přirozené touhy po respektování pravidel, smysl pro to, co je správné a co špatné, plynoucí z potřeby neměnnosti apod. (Patrick, 2011, s. 36).

Vhodné modelové příběhy je možné využít jako základ „sociálních scénářů“, podle nichž se může žák s AS učit rozumět určitému sociálnímu chování a nacházet tak cestu ke svým

³⁴ Ve značném rozsahu tyto činnosti zajišťuje pražská Macanova knihovna a tiskárna pro nevidomé. Mezi její aktivity patří např. i vydávání časopisu Záškolák v bodovém písmu pro děti školního věku.

vrstevníkům³⁵. V rámci začleňování do kolektivu je možné také poukázat na pravděpodobné rysy AS u významných osobností (např. Einsteina, Mozarta, van Gogha, Beethovena, Newtona, Hitchcocka nebo Asimova)³⁶.

1.3.2.3 Vlastní slovesná tvořivost a její individuální a kolektivní reflexe

Slovesnou tvořivost v literární výchově můžeme rozdělit na dva typy – tzv. volnou tvořivost, která má velmi blízko k běžným postupům ve slohu (napiš pohádku o nějaké nadpřirozené bytosti, vymysli si pověst o nějakém místě ve svém okolí, napiš básničku o jaru apod.) a tvořivost interpretační, která je úzce spojena s nějakým uměleckým textem, který dotváří, rozšiřuje, přetváří. Tato činnost v sobě spojuje schopnost uplatnění fantazie ve vztahu k původnímu textu a dovednosti vyjadřovací – především jazykové a kompoziční. Slovesná tvorba obojího typu plní v literární výchově své funkce, těžiště by ale mělo spočívat v činnostech navazujících na text, protože přispívají k jeho poznání, učí tomu „jak literatura funguje“ způsobem, který propojuje autorský originál s tvůrčím zásahem žáků.

Žáci s **dyslexií** při plnění podobných úkolů, kdy je třeba vytvořený slovní tvar zapsat, často projevují pasivitu, příliš nevěří ve svou schopnost úkol splnit a hledají různá „úniková“ řešení (např. opsání části originálního textu). U těchto žáků je proto možné využít hlavně jejich představivosti, myšlení v obrazech a myšlení ve více dimenzích – mohou vymýšlet hypotézy konce příběhu, domýšlet místo děje, vzhled postav, účelově vynechané verše v básni, tedy doplňovat existující „prázdná místa“ textu (ne ta, která vzniknou nedostatečným porozuměním) na základě pochopení základního obsahu textu. V rámci skupinové práce pak jiní žáci mohou nápady zapisovat, společně pak mohou dávat nápadům ucelený tvar.

Každý tvořivý výstup musí být podroben reflexi. Podle charakteru a smyslu úkolu buď individuální (žák sám, poté s učitelem hodnotí vlastní výtvar, snaží se najít jeho klady i identifikovat slabá místa), nebo kolektivní (především je třeba ocenit to, co se spolužákům

³⁵ Carol Grayová vyvinula techniku práce s účelově vytvořenými tzv. společenskými příběhy (Attwood, 2012, s. 37-39). Nejde sice o práci s literárním textem, poukazuje to ale na možnou pozitivní roli modelového popisu situace a vhodného chování v ní – „krátké příběhy dítěti nabízejí popis situace, důraz je pochopitelně kladen na to, aby si dítě uvědomilo hlavní principy sociálního kontaktu a dokázalo posoudit, co se děje, bude či má být a proč“ (tamtéž, s. 38). Pomocí příběhů je možné také vysvětlovat správné významy obrazných obrátů a sociálního kontextu jejich užívání (tamtéž, s. 76). Totéž je možné také s pomocí obrázků, které zobrazují situace, kdy je nějaký obrát (situace) chápán doslovně (tamtéž, s. 77).

³⁶ Existuje kniha Ioana Jamese Aspergerův syndrom (Mimořádní lidé – mimořádné výkony) s profily dvou desítek osob s možným AS.

povedlo, raději nesoutěžit a nehledat „vítěze“). Reflexe je důležitá nejen kvůli zhodnocení výtvoru, ale i kvůli uvědomění si širší podob, v jakých je možné výchozí text rozvíjet.

Tvořivost v literární výchově může mít (a na prvním stupni vždy má) také charakter tvořivosti výtvarné nebo dramatické. Právě tam, kde můžeme pracovat s příběhy jinak než pouze slovem, se žák s dyslexií může dobře uplatnit. Vědomí, že literaturu lze tvořivě prožívat nejen skrze slovo, ale i vlastní ilustraci, komiksovou sekvenci či celý příběh, dramatickou (i pantomimickou) etudu apod., je dalším možným motivačním prvkem. Míra, v jaké je vhodné dávat žákům s dyslexií tvořivé úkoly slovesného a neslovesného rázu, vždy záleží na konkrétní situaci a potřebách jednotlivce. Psanému slovu se nesmí vyhýbat, ale ne na úkor zážitkového rozměru recepce umělecké literatury.

Žáci se **sluchovým postižením** budou ve svých slovesných projevech výrazně limitováni rozsahem svého postižení a mírou osvojení mluveného jazyka. Přesto by se psaného vyjadřování neměli obávat, naopak měli by se ho učit rozvíjet právě i v návaznosti na práci s literárními texty, které jim mohou být do jisté míry oporou nebo vzorem. Rozvíjení, doplňování existujícího textu by mělo napomoci rozvíjet představivost a schopnost slovesného vyjádření co nejpestřejšími jazykovými prostředky, poskytnout vodítko pro formulování kvalitního řečového tvaru. U žáků s malou sluchovou vadou pak tvořivé činnosti budou plnit stejné rozvíjecí literárněvýchovné cíle jako u žáků intaktních.

U žáků se **zrakovým postižením** se bude míra zapojení do tvořivých činností odvíjet od stupně poškození zraku a technických možností kompenzace handicapu. Tvořivost může mít charakter pouze ústní (žák může domýšlet příběh, předvídat další etapu děje, modifikovat zápletku apod.), ale i písemný (s využitím počítače) nebo výtvarný (tvorba hmatově přístupných artefaktů na základě podnětů textu).

U tvořivých projevů žáků se zdravotním postižením (znevýhodněním) je také zcela nezbytná reflexe jejich výtvorů – zájem spolužáků, ocenění invence, snahy, diskuse o záměru a jeho zvládnutí by měly vždy působit motivačně.

Žáci s **Aspergerovým syndromem** se zpravidla příliš nejeví jako potenciální tvůrci. Jak ale uvádí např. Thorová, lidé s AS mohou být nadaní téměř ve všech oblastech, včetně oblasti literární, v psaní poezie, v dovednostech paměťových. Řečové dovednosti dětí s AS jsou někdy tak dobré, že je motivují ke spisovatelské činnosti. Jsou známé děti, které píšou pohádky, příběhy a knihy (Thorová, 2016, s. 195). Silné tendence jedinců s AS k vymýšlení příběhů si povšiml již Hans Asperger, toto pozorování potvrdily i další studie (Attwood, 2012, s. 122).

Pokud u žáka zjistíme takovéto sklony, je zcela namístě ho v nich a jejich rozvíjení vhodnou měrou podporovat, popř. jich podle potřeby využívat k širším cílům (začleňování žáka do kolektivu, zvýšení jeho sebevědomí apod.)³⁷. Jistým problémem u slovesné tvořivosti může někdy být špatně čitelné písmo žáků s AS, které ale řeší práce s počítačem. Vytváření fantazijních světů s sebou může nést i jisté nebezpečí splývání fikce v příbězích a reality, na což by měl učitel myslet a tomuto nebezpečí předcházet.

³⁷ Attwood (2012, s. 86) např. doporučuje podporovat také individuální novotvary v řeči žáků s AS.

2 METODICKÉ A ORGANIZAČNÍ ASPEKTY VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ

2.1 Prostředí realizace metodické intervence

Připravené výukové lekce, vyučovací hodiny a aktivity, ze všech tří složek předmětu (jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a literární výchovy) se realizovaly v průběhu školního roku 2018/2019 na jedné z brněnských škol ve dvou paralelních třídách 3. ročníku. Hodiny byly (ve spolupráci s metodičkami) vedeny třídními učitelkami obou tříd, ve kterých bylo po třech žácích s SPU, s individuálním vzdělávacím plánem. Celkem se tedy jednalo o šest žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s tím, že v obou třídách bylo také několik dalších žáků, u nichž vyučující zaznamenaly známky dyslektických obtíží, které ale nebyly podloženy vyšetřením.

V obou třídách došlo během roku k určitému pohybu v počtu žáků, vyučujícími uváděný celkový počet intervencí zasažených žáků byl 51. Převažovala děvčata, kterých byly asi dvě třetiny z celkového počtu žáků. Obě třídy se neprojevovaly jako kolektivy s problémovým klimatem, výraznějšími problémy ve vztazích žáků či projevech jednotlivců. To bylo ovlivněno také celkově příznivým a podporujícím prostředím školy. Metodická intervence proto cílila zejména na prohloubení pozitivního klimatu tříd, eliminaci drobnějších problémů, a to ve spojení s naplňováním edukačních cílů všech složek předmětu. Kontrolní skupinou, v níž metodická intervence realizována nebyla, byla paralelní třída s 22 žáky a víceméně stejným zastoupením chlapů a dívek.

Všechny lekce uvedené krátkou metodickou poznámkou a přehledem lekcí jsou náplní další kapitoly.

2.2 Užívané metody a formy práce ve sledovaném třídním kolektivu

2.2.1 Úvodní metodické a informativní poznámky k lekcím

Metodické a informativní poznámky k lekcím českého jazyka, komunikační a slohové výchovy

Prostřednictvím devíti lekcí jazykové, slohové a komunikační výchovy se snažíme nabídnout vysoký počet aktivit, které je možné v těchto složkách českého jazyka využít. Jednotlivé výukové lekce a aktivity jsou zaměřeny především na rozvíjení slovní zásoby, kultivované vyjadřování, osvojení nových vědomostí a dovedností vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se zaměřením na 1. stupeň ZŠ. Snažíme se o aktivní rozvíjení klíčových kompetencí s důrazem na využití mezipředmětových vztahů, rovněž u žáků rozvíjíme schopnost a dovednost souvisle a kultivovaně vyjadřovat své názory, pocity a zkušenosti, naslouchat ostatním, spolupracovat a vhodně argumentovat. Metodická podpora je zaměřena jak na žáky se specifickými poruchami učení, tak na celý kolektiv inkluzivní třídy. Pozornost je v jednotlivých lekcích věnována rovněž motivaci, kterou považujeme za velmi důležitou v každé vyučovací hodině, a to pro všechny žáky. Pokud jsou dobře a vhodně motivováni, je vysoká pravděpodobnost, že budou lépe spolupracovat, aktivně se zapojí do výuky, a tak dosáhnou lepších výsledků při vzdělávání. Vycházíme ze zkušenosti, že žáci mají větší zájem o ty úkoly, které jsou pro ně podstatné a důležité, které jim pomohou zlepšit jejich vzdělávací výsledky. V jednotlivých lekcích jsou použity jak osvědčené metody, např. v jazykové výchově jsou to všestranné jazykové rozbory, tak inovativní postupy, např. vybrané metody kritického myšlení, práce s maňáskem. Pokud učitel inovuje svoji výuku, je vyšší pravděpodobnost, že žák udrží pozornost po delší dobu. Žákům s SPU poskytujeme široké možnosti práce ve skupinách, protože se domníváme, že žák může získat zapojením do spolupráce větší pocit sounáležitosti se spolužáky, tedy i s celým třídním kolektivem v inkluzivní třídě. Sledovaná skupina žáků má větší zájem o plnění úkolů, o nichž vědí, že budou při jejich řešení úspěšní. Zařadili jsme proto takové strategie, aby měli žáci s SPU ve výuce příležitost reagovat, tzn. aktivně se zapojit. Velký důraz klademe na slohovou a komunikační výchovu, protože zde vidíme možnost zapojit všechny žáky, tedy i dyslektiky, dysgrafiky a dysortografiky, a využít odpovídajícím způsobem jejich kreativitu. Slohová a komunikativní výchova zahrnuje jak složku jazykovou, tak literární a žák tak může rozvíjet

a uplatnit všechny nabyté vědomosti a dovednosti. Upřednostňujeme „pevnou“ vyučovací hodinu slohu, protože jen tak můžeme dosáhnout požadovaných výsledků.

Jednotlivé lekce jsou zpracovány tak, že kombinujeme „slovo učitele“ s metodickými poznámkami a doporučeními, z nichž celá řada vychází z dlouhodobých praktických zkušeností. Využíváme při tom dva druhy písma: běžné (slovo učitele), kurzíva (metodické komentáře). Do vybraných lekcí, zvláště slohové a komunikační výchovy, jsou zařazeny náměty pro další možnosti využití. Téměř ke všem výukovým lekcím jsou v samostatné příloze zařazeny pracovní listy, které jsou technicky upraveny pro žáky s SPU. U některých aktivit jsou úkoly diferencovány podle náročnosti, jsou určeny jak pro minimální, tak optimální a excelentní úroveň, a učitel je může rovněž využít. Při ověřování některých úloh v rámci diplomových prací na pedagogické fakultě bylo zjištěno, že žáci s SPU zvládnou pod vedením učitele i náročnost optimální úrovně (viz Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání). Součástí některých lekcí jsou i další materiály (viz samostatná příloha, stejně jako pracovní listy). Učitel může využít buď celé lekce tak, jak byly sestaveny, nebo vybrat a zařadit pouze dílčí aktivity. Všechny úkoly a cvičení vedou k podpoře vzájemné spolupráce a upevňování dobrých vztahů v inkluzivní třídě na 1. stupni základní školy.

Seznam témat lekcí – jazyková výchova:

Lekce 1: Opakování a upevňování učiva prostřednictvím metody všestranného jazykového rozboru (90 minut)

Lekce 2: Slova příbuzná, kořen, část předponová, část příponová (90 minut)

Lekce 3: Vyjmenovaná slova – procvičování a upevňování učiva

Lekce 4: Procvičování významu slov; upevňování učiva o vyjmenovaných slovech

Lekce 5: Opakování a upevňování učiva

Seznam témat lekcí – komunikační a slohová výchova:

Lekce 1: Rozšiřování slovní zásoby

Lekce 2: Vypravování – úvod

Lekce 3: Vypravování

Lekce 4: Kreativita ve slohovém vyučování

Metodické a informativní poznámky k lekcím literární výchovy

Tricet lekcí literární výchovy ve svých konkrétních cílech propojuje cíle poznatkové, cíle rozvíjející schopnost recepce různorodých textů a cíle rozvíjející spolupráci žáků, schopnost naslouchat, ale také argumentovat, souvisle vyjadřovat své názory, postřehy, pocity, zkušenosti. Metodická podpora směřuje jak k žákům se specifickými poruchami učení, kterým nabízí typograficky upravené pracovní listy, podle potřeby s diferencovanými úkoly, tak k celému kolektivu inkluzivní třídy (pracovní listy jsou uvedeny v samostatné příloze).

Jednotlivé lekce svými tématy (viz seznam níže) víceméně sledují běh školního roku – začínají úvodními motivačními, zájem o knihy podporujícími lekcemi, pokračují poezí s podzimní tematikou, pohádkami (lidovými, posléze autorskými), následuje blok příběhů s tematikou handicapu, poté jarní motivy v lyrické poezii a poezie nonsensová. Lekce ukončuje blok dobrodružných příběhů o dětech, mj. s tématem prázdnin. Lekce v jednotlivých blocích na sebe někdy přímo navazují (např. u úvodního motivačního bloku, dílčí provázanost je i mezi lekcemi na téma pohádek), nebo jsou lekcemi zcela samostatnými. Použité literární texty pokrývají základní druhové a žánrové spektrum literatury pro děti a mládež a zároveň jsou voleny tak, aby podporovaly naplňování cílů projektu. Mnohé texty jsou pro potřeby lekcí mírně upraveny (zkráceny) tak, aby na optimální ploše poskytly maximum věcných i estetických informací. Zdroje textů jsou uvedeny přímo u lekcí, podle potřeby také na pracovních listech (ucelený seznam pramenů viz níže).

Předpokládaný čas potřebný na realizaci lekcí v předkládané podobě se pohybuje od nejkratších (na zhruba 30-45 minut) po nejdelší (zhruba 90 minut). Většinu lekcí lze samozřejmě modifikovat, podle potřeby zkrátit. Z hlediska vhodného věku žáků lekce nemají jednoznačné zacílení – věková vhodnost se odvíjí od čtenářských preferencí dětí různého věku a zvolené náročnosti způsobů práce. V popisu průběhu lekcí jsou často uváděny varianty pro mladší, či naopak starší žáky 1. stupně základní školy. Jako celek by lekce měly být dobře využitelné zejména ve 3. a 4. ročníku, záležet ale bude vždy na schopnostech a zájmech konkrétního kolektivu. Jako výrazně náročnější se při realizaci ve 3. ročníku (také z důvodů časových) ukázaly například lekce na téma animovaných seriálů, autorských pohádek spjatých motivem „nic“ a na téma nonsensové poezie založené nejenom na hře se slovy. Tyto lekce tedy mohou být adekvátní i vyššímu, pátému, ročníku. Stejně tak pro 4. nebo i 5. ročník budou vhodné lekce pracující s dobrodružnou literaturou s dětskými hrdiny (zde z důvodu žánrových preferencí starších žáků). Naopak u některých lekcí, které se původně jevily jako pro mladší děti náročnější, se ukázalo, že je dokážou velice dobře oslovit – např. Andersenova pohádka Smrček nebo lekce s tématem dítěte s Aspergerovým syndromem. Úvodní motivační lekce považujeme za využitelné i ve 2. ročníku.

V popisu průběhu lekcí byla snaha o určitou jednotnost struktury – zařazováno je „slovo učitele“, „otázky a úkoly pro žáky“, základní popis a organizace činností (běžným písmem), další poznámky, upřesnění věcná i organizační, varianty (diferenciace náročnosti) pro různě staré, či schopné žáky apod. (kurzivou). Pracovní listy mají většinou dvojí podobu – pro žáky s SPU (varianty B) a pro ostatní žáky bez SPU (varianty A). Listy pro žáky s SPU jsou v bezpatkovém písmu, se zarovnáním vlevo, v několika případech se zvýrazněním slabik. Tam, kde je to žádoucí, obsahují také diferencované (jednodušší, zkrácené) otázky a úkoly. Pouze jeden typ pracovního listu je výjimečně použit tam, kde je na něm minimum textu, nebo tam, kde je záměrem, aby si žáci s SPU procvičili čtení běžného písma.

Celá třicítka lekcí může být využita jako celek v průběhu jednoho školního roku (s dílčími modifikacemi lekcí podle konkrétní třídy), nebo jako soubor námětů, podnětů, přenosných a využitelných podle potřeby i izolovaně (zcela samostatně může být např. využit blok lekcí s tematikou handicapu v literatuře). Umožňuje to jak rozvolněnost učiva v literárněvýchovné složce českého jazyka a literatury, tak jednotné směřování většiny aktivit – směřování k podpoře spolupráce, dobrých vztahů, vzájemného poznávání a pomoci v rámci inkluzivních tříd 1. stupně základní školy.

Seznam témat lekcí – literární výchova:

Lekce 1: Příběhy – skutečné a neskutečné. Knížka pro děti jako spojení slova a obrazu.

Lekce 2: Máme zájem o knížky a čtení? – Proč? Jak? Co?

Lekce 3: Dokážeme s kamarádem společně vyprávět podle obrázků?

Lekce 4: Příběh jako dárek od kamaráda

Lekce 5: Barvy podzimu v poezii

Lekce 6: Dění v podzimní přírodě očima básníků i dětí

Lekce 7: Recitujeme? Recitujeme! – Verše o podzimu.

Lekce 8: Kam se ztratil drak?

Lekce 9: Když jsme byli malí, aneb Známe lidové pohádky?

Lekce 10: Trochu jiná Červená karkulka

Lekce 11: Bez pohádek nejsou Vánoce

Lekce 12: Moje vánoční televizní pohádka

Lekce 13: Pohádky se smutným koncem 1

- Lekce 14: Pohádky se smutným koncem 2
- Lekce 15: Známé pohádkové dvojice z televizních večerníčků
- Lekce 16: NIC jako téma v autorské pohádce
- Lekce 17: Hrátky se slovy a abecedou – jazyk jako nosný tematický prvek v autorské pohádce
- Lekce 18: Šikana jako téma v literatuře pro malé čtenáře
- Lekce 19: Kdo je Bubu?
- Lekce 20: Jaký také může být svět nevidomých
- Lekce 21: O dvou školácích aneb Kluk a pes
- Lekce 22: Zobrazení postavy s Aspergerovým syndromem v literatuře pro děti
- Lekce 23: Přichází jaro (jarní motivy v poezii pro děti)
- Lekce 24: Jaro (a kompozice textu) v poezii
- Lekce 25: Co dokážou slova aneb I toto jsou básničky
- Lekce 26: Strašidel netřeba se bát aneb Nadpřirozeno v nonsensové poezii
- Lekce 27: Co dokáže parta kluků (humoristická próza s dětskými hrdiny)
- Lekce 28: Tajuplná místa a dětská prázdninová dobrodružství
- Lekce 29: Prázdniny jako detektivka
- Lekce 30: Naše prázdninová dobrodružství

Seznam pramenů a zdrojů sekundárních informací k lekcím a pracovním listům – literární výchova:

- Andersen, Hans Christian (1985). *Pohádky*. Praha: Albatros.
- Bělohávková, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, rok vydání neuveden.
- Blytonová, Enid (1994). *Správná pětka. Pětka jede tábořit*. Praha: Egmont.
- Blytonová, Enid (1999). *Tajná sedma. Záhada opuštěné jeskyně*. Praha: Egmont.
- Borská, Ilona (1980). *Za dvě čárky prázdniny*. Praha: Albatros.
- Březinová, Ivona (2011). *Kluk a pes*. Praha: Albatros.
- Březinová, Ivona (2016). *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros.
- Čech, Pavel (2018). *Pro Tebe*. Petr Novotný – Petrkov.

- Čeňková, Jana a Alena Ježková (2010). *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Čeňková, Jana a Anna Jonáková (2010). *Čítanka 4 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Elšíková, Monika (1999). *Bubu*. Praha: Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková,
- Erben, Karel Jaromír (1973). *Mateřídouška vlasti naší milé*. 2. vyd., Praha: Albatros.
- Hanzová, Marie (1992). *Čteme dětem a s dětmi*. Praha: Fortuna.
- Hrabáková, Jarmila a kol. (eds.) (1993). *Poezie. Texty k literární výchově pro 5.-9. ročník*. Praha: Scientia.
- Janáčková, Zita a kol. (2002). *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Janáčková, Zita a kol. (2004). *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2004.
- Kästner, Erich (1979). *Emil a detektivové. Emil a tři dvojčata*. Praha: Albatros.
- Kratochvíl, Miloš (2012). *Pes nám spadla*. Praha: Mladá fronta.
- Krolupperová, Daniela (2010). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta.
- Malý, Radek a Hana Mikulenková (2004). *Čítanka 2*. Olomouc: Prodos.
- Malý, Radek (2007). *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos.
- Mikulka, Alois (1974). *Dvanáct usmívajících se ježibab*. Brno: Blok.
- Mrázková, Daisy (2004). *Neplač, muchomůrko*. 4. vyd. Ústí nad Orlicí: Grantis.
- Němcová, Božena (1970). *Báchorky*. 5. vyd., Praha: SPN.
- Němcová, Božena (1973). *Národní pohádky*. 6. vyd., Praha: Albatros.
- Nikl, Petr (2006). *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander.
- Nováková, Zuzana a Denisa Wágnerová (1994). *Čítanka pro 2. ročník*. Všeň: Alter.
- Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večeří*. Praha: Albatros.
- Rutová, Nina (2014). *Metodický materiál ke knize D. Krolupperové Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta.
- Stančík, Petr & ToyBox (2016). *O díře z trychtýře*. Praha: Argo.
- Steklač, Vojtěch (1980). *Bořík & spol.* Praha: Albatros.
- Šebesta, Karel a Kateřina Váňová (2009). *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Šebesta, Karel a Kateřina Váňová (2010). *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Šubrtová, Milena a kol. (2012). *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2. Čeští spisovatelé*. Praha: Libri.
- Toman, Jaroslav a Marie Vondru (1994). *Já čtenář a můj svět. Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna.

Elektronické zdroje

České animované večerníčky. Wikipedie [online]. [cit. 19.01.2019] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_ve%C4%8Dern%C3%AD%C4%8Dk%C5%AF.

Plch lesní. Wikipedie [online]. [cit. 08.02.2019] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Plch_lesn%C3%AD.

2.2.2 Výukové lekce jazykové, slohové a komunikační výchovy

Jazyková výchova

Výuková lekce 1

Cíl vyučovací hodiny: vést žáky k logickému myšlení; aplikovat osvojené učivo; využívat myšlenkové operace jako jsou analýza, syntéza, zobecnění

Téma: Opakování a upevňování učiva prostřednictvím metody všestranného jazykového rozboru.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problému, sociální a personální

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět, Výchova ke zdraví

Průřezová témata: Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ; **2 vyučovací hodiny**

Poznámky učitele:

Popis činnosti:

Společná práce doplněná dílčí prací s tabulí, skupinová práce doplněná pracovním listem

Všestranný jazykový rozbor (VJR)

*VJR by měl tvořit součást téměř každé vyučovací hodiny českého jazyka, můžeme jej zařadit do kterékoli její části. Nejčastěji se používá při opakování a vyvozování nového učiva. Pokud slouží k opakování, neměl by jazykový rozbor zabrat v hodině více než 10 min. Pokud použijeme tuto aktivizující metodu ve třídě poprvé, věnujeme jí více času, abychom žákům představili různé typy úkolů. Velmi vhodné je, když rozbor použijeme zároveň pro vyvození nového učiva. K rozboru můžeme použít větu jednoduchou, souvětí, část textu. Záleží na vyspělosti žáků. Úkoly **musí být vždy přiměřené věku a vědomostem žáka**. VJR plní funkci motivační, opakovací, procvičovací, upevňovací a vyvozovací.*

I. Učitel v této části pracuje s celou třídou, může s žáky pracovat v kruhu.

1. Motivace a rozvíjení komunikativní kompetence. Např.:

- Kolik ročních období znáš? Vyjmenuj je.
- Vyjádři jednou větou (souvětím) zimu.

Např.: *Sněží. Sáňkujeme. Teple se oblékáme. Chodíme bruslit. Venku mrzne. Jsou Vánoce. Zdobíme vánoční stromek atd.* Dáváme pozor, aby žáci nezačínali větu či souvětí slovním spojením *V zimě...* (*v zimě bruslíme, v zimě sáňkujeme, v zimě bývá mráz* apod.)

- Co se ti na tomto ročník období líbí a proč? Co se ti naopak nelíbí?
- Kteří ptáci nás před zimou opouštějí? Víte, kam až letí?
- Kteří k nám naopak přilétají?
- Můžeme v zimě ptákům a jiným zvířatům nějak pomáhat? Jak? Apod.

Motivaci můžeme rovněž směřovat k Vánocům, lidovým zvykům a obyčejům, k popisu zdobení vánočního stromku, k popisu pracovního postupu při přípravě vánočního pokrmu (např. smaženého kapra), stavění sněhuláka, k vyprávění nějaké vánoční příhody, psaní vánočního přání apod. Podle toho se také mění mezipředmětové vztahy a průřezová témata.

II. Práce s celou třídou, ve dvojicích

Na tabuli máme připravený text, na pracovním listě jej má rovněž každý z žáků. Jejich úkolem je přečíst text nejdříve samostatně, poté jej přečte nahlas celá třída.

Výchozí text:

V z _mě u nás b _vá s _lný mráz, fouká mraz_ vý v _tr a někdy vzniká námraza.

a) Rozbor pravopisný

Která písmenka v textu chybí? (*i, í/y, ý*) Poradte se ve dvojici, do kterých slov doplníme [y/ý] a vzájemně se pokuste pravopisný jev odůvodnit. Která z dvojic nám řekne řešení nahlas? A teď si všechna neúplná slova doplníte v pracovním listu. Poté si se sousedem výsledky porovnáte a odůvodníte pravopis.

Žáky vždy vedeme k odůvodňování pravopisných jevů; nakonec jedna z dvojic představí své řešení nahlas.

*Pozn.: Pokud žáci ještě nemají osvojená vyjmenovaná slova, zaměříme se např. na kvantitu samohlásek nebo na vysvětlení pravopisu slova **mráz**. Na konci slova píšeme jiné písmeno, než jakou vyslovíme hlásku. Při psaní si pomáháme buď jiným tvarem slova (např. mrazy, mrazu, mrazem) nebo slovem příbuzným, tj. mrazivý, mrazík.*

b) Rozbor syntaktický

Máme na tabuli větu jednoduchou, nebo souvětí? (*souvětí*) Podle čeho jste to poznali? (*tři slovesa v určitém tvaru, tři základní skladební dvojice*) Dokážete napsat vzorec souvětí? *V1, V2 a V3. Dokážete vymyslet jiné souvětí, které bude mít stejný vzorec?*

c) Rozbor slovnědruhový

Který slovní druh v souvětí chybí? (*číslovky, částice, citoslovce*) Dokážete s některým z těchto slovních druhů vymyslet větu/souvětí o zimním období? (Např.: Dnes je venku pouze *jeden* stupeň. *Brrr*, to je zima! *At'* konečně sněží!)

Některé z vět říkají žáci nahlas, poté si každý napíše svoji větu do pracovního listu.

d) Rozbor morfologický a fonetický = práce ve skupinách

Přemýšlejte, co je společné pro slova *mráz* a *vítr*. *Žáci se ve skupinách radí a píší na papír nebo jmenují společné znaky. Pracují společně, sdílejí vzájemně své nápady, posuzují je, radí se...*

Společné znaky:

- podstatná jména; obě rod mužský, vzor hrad;
- jsou v prvním pádě;
- obě jsou ve větě podmětem;
- jsou to podstatná jména abstraktní;
- jsou to obecná podstatná jména;
- obě se skládají ze 4 písmen;
- obě mají 3 souhlásky a jednu samohlásku;
- obě začínají na obojetnou souhlásku atd.

Pozn.: Žáci uvádějí jakékoli společné znaky, vycházíme z probraného učiva. Jednotlivé skupiny přečtou/jmenují nahlas, které znaky žáci vymysleli. Dochází k vzájemnému porovnání výsledků jednotlivých skupin. Nejde o soutěž, není důležitá rychlost. Rozvijíme logické myšlení, paměť.

K oblasti jazyková výchova k výukové lekci č. 1 je uveden pracovní list 1 v příloze k metodické příručce.

Jazyková výchova

Výuková lekce 2

Cíl vyučovací hodiny: vést žáky k logickému myšlení; aplikovat osvojené učivo; využívat myšlenkové operace jako jsou analýza, syntéza, zobecnění

Téma: Slova příbuzná, kořen, část předponová, část příponová

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problému, sociální a personální

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět, Výchova ke zdraví

Průřezová témata: Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ; 2 vyučovací hodiny

Poznámky učitele:

Pozn.: Lekce 2 navazuje na lekci 1.

Učitel má na tabuli připravený stejný text jako v předchozí hodině. Žáci mají před sebou pracovní list č. 1.

Popis činnosti:

Výchozí text:

V z _mě u nás b _vá s _lný mráz, fouká mraz_ vý v _tr a někdy vzniká námraza.

Motivace (společná práce) Rozvíjení komunikativní kompetence

Kdo z vás zná pohádku o Mrazíkovi?

Vzpomenete si, které postavy v pohádce vystupují?

Kterou postavou bys chtěl být a proč?

Co se ti v pohádce líbilo nejvíc?

Jaký je rozdíl mezi slovy *mrazík* a *Mrazík*? Učitel napíše obě slova na tabuli. Necháme žáky, aby rozdíl vysvětlili.

Nové učivo (společná práce)

Poznáte, co mají společné slova *mrazík*, *Mrazík* a slova *mráz*, *mrazivý* a *námraza*, která máme v našem textu?

Učitel slova z textu přepíše na tabuli ke slově *mrazík* a *Mrázík*. Žáci mohou jmenovat různé znaky. Směřujeme k tomu, aby žáci přišli sami na skutečnost, že všechna uvedená slova mají společnou část, *mráz/mraz-*. Pokud na to sami nepřijdou, položíme návodnou otázku. Např.: Která část je pro všechna slova společná? (*mráz, mraz-, -mraz-*);

Znáte další slova, která takovou část obsahují? Např. ***mrazík, Mrázík, zmrazit, mraznička, mrazit, odmrazit, mrazivě***

Učitel slova žáků zapisuje na tabuli, zatím nezapisuje slova, kde dochází k hláskové alternaci *z → ž*, např. *mražený*.

Části, která je pro slova společná pro všechna slova, říkáme **kořen**.

Kdo dokáže označit u všech slov v řadě kořen? *Kořen dáváme pro lepší názornost do kroužku. Žáci pracují s pracovními listy, první cvičení je pro všechny společně.*

Části, která stojí **před** kořenem, říkáme **část předponová**, části, která stojí **za** kořenem, říkáme **část příponová**.

Slovům, která mají stejný kořen a jejich významy spolu souvisejí, říkáme **slova příbuzná**.

Vyznačte kořen u následujících slov.

- *vodník, závodník, podvodník*

Komu říkáme vodník? (*žije ve vodě*) Komu závodník? (*závodí*) Komu podvodník? (*podvádí*)

Jedná se o slova příbuzná? (*Ne, slova nemají stejný význam.*)

*Pozn.: Termíny část předponová a část příponová používáme ve 3. ročníku jako termíny pomocné. Učivo o slovech příbuzných souvisí s učivem o vyjmenovaných slovech, jejichž řady si žáci osvojují pamětně. Osvojení tohoto učiva je důležité pro nácvik některých jevů pravopisu lexikálního, tj. psaní *i,í/y,ý* po obojetných souhláskách. Teprve ve 4. ročníku, a to v souvislosti se skloňováním, rozšiřujeme učivo o termíny předpona, přípona, koncovka.*

Námět pro další hodinu, případně vyšší ročník.

Roztřídte uvedená slova na dvě skupiny tak, aby v jedné byly pouze tvary slova *les* a ve druhé slova s tímto slovem příbuzná:

- *lesník, lesa, zalesnit, lesní, lesu, prales, lesem, polesí*

Slova příbuzná se slovem *les*:

Tvary slova *les*:

Která část slova je ve slově kořenem? Podtrhněte slova, která mají část předponovou i příponovou.

Práce ve skupinách, ve dvojicích

Žáky ve třídě rozdělíme do skupin podle úrovně jejich výkonnosti: minimální úroveň (a) optimální úroveň (b), excelentní úroveň (c). Každá ze skupin (dvojic) bude plnit úkoly v pracovním listě. Po ukončení porovnáme výsledky jednotlivých skupin a společně posoudíme správnost splnění úkolů.

K oblasti jazyková výchova k výukové lekci č. 2 je uveden v příloze k metodické příručce pracovní list 1a, 1b, 1c.

Jazyková výchova

Výuková lekce 3

Cíl vyučovací hodiny: upevňování dovednosti psát bez pravopisných chyb; využití analýzy, syntézy, srovnávání; využití vybraných metod kritického myšlení

Téma: Vyjmenovaná slova – procvičování a upevňování učiva

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, tělesná výchova

Průřezová témata:

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Poznámky učitele:

Popis činnosti:

Didaktická hra: Pravopisný fotbal (jedno kolo)

Pro didaktickou hru potřebujeme následující pomůcky:

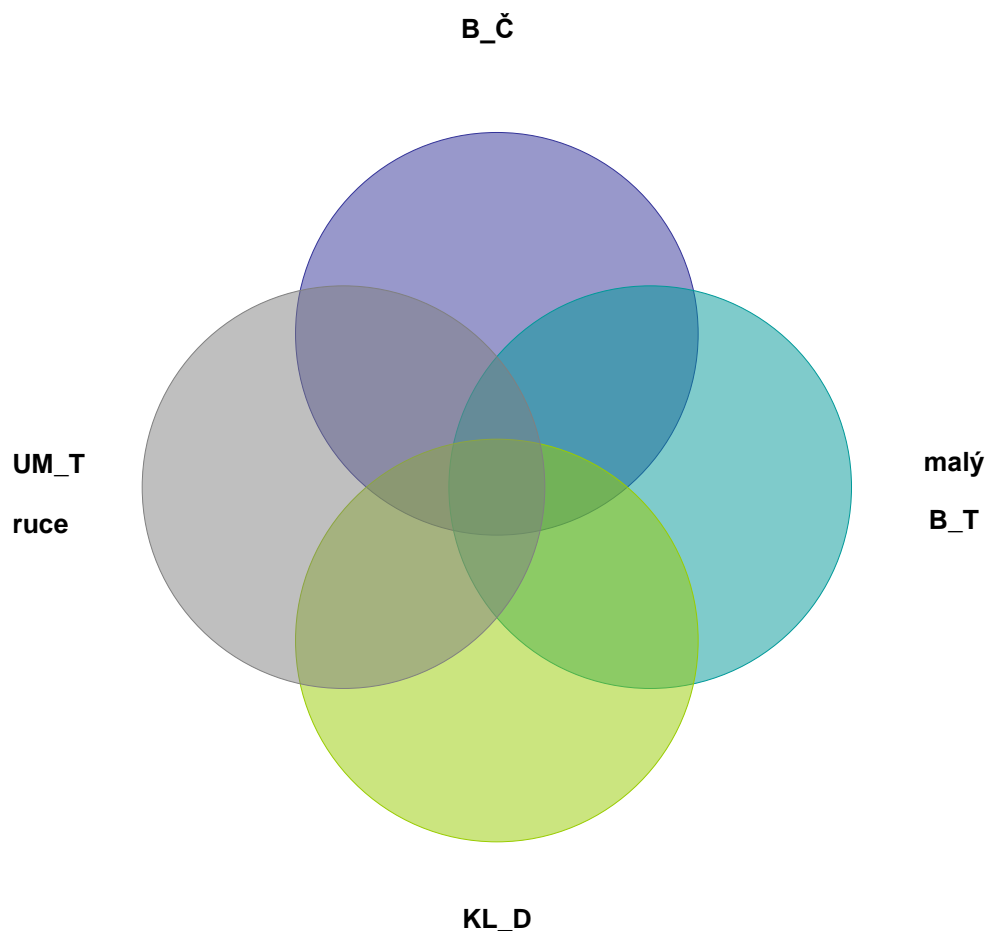
- a) jednoduchý obraz fotbalového hřiště,
- b) kolečka z bílého papíru o průměru přibližně 15 cm (libovolný počet, minimálně 30)

*Zvolíme si dva druhy barev, např. **červená** a **modrá**. Polovinu koleček, tj. 15, nabarvíme z jedné strany modře, druhou polovinu červeně (pozor, každé kolečko zůstává z jedné strany bílé).*

Pozn.: Doporučuji připravit tyto pomůcky ve výtvarné výchově. Dvojice, trojice chlapců maluje na A5 hřiště, ostatní vystřihují podle šablony kolečka (každý žák alespoň 3-4, abychom měli zásobu), které poté z jedné strany vybarví podle zvolených barev buď červeně, nebo modře). Žáky motivujeme tím, že vyrábíme pomůcku do českého jazyka, mohou si zvolit i barvy.

*Učitel na každé kolečko na bílou stranu napíše vyjmenované či odvozené slovo (y/ý) nebo slova, která mají po obojetné souhlásce **i/i**. Např. **B_Č**, **B_DLENÍ**, **ZB_TEK**, **OB_LÍ** apod. Zařazujeme buď vyjmenovaná slova jednoho druhu např. po B, nebo slova z řad, které už jsou probrány.*

Pozn.: V pracovním listu 2 jsou další dva náměty na procvičování vyjmenovaných slov (viz příloha). Uvádíme též básně, která je sice dlouhá, ale velmi vtipná. Učitel může zvolit podle potřeby pouze její část, může žáky rozdělit do skupin a každá z nich bude doplňovat jinou část apod.



Motivace:

Na magnetické tabuli máme obrázek fotbalového hřiště.

Na začátku dnešní hodiny si zahrajeme pravopisný fotbal, na který jsme se připravovali ve výtvarné výchově. Teď už se jen rozdělíme do dvou skupin: červení a modří (*každá skupina má stejný počet hráčů*). Pokud je lichý počet žáků ve třídě, vybraný žák hraje 2x.

Já mám na stolku dvě skupiny míčů (červené a modré). Na druhé straně každého z nich je napsáno neúplné slovo. Vaším úkolem je doplnit správné i,í/y,ý. Pokud např. hráč ze skupiny červených, odpoví správně a také pravopis správně odůvodní, dává gól skupině modrých. Pokud ne, dává gól do vlastní branky. Každý z vás hraje pouze jednou a hrajeme tak dlouho, dokud se všichni nevystřídáme. Poté na fotbalové hřiště zapíšeme dnešní skóre a příště budeme pokračovat. Pozor! Hra není o rychlosti, ale o správnosti odpovědí. Nejprve si to zkusíme.

Z každé skupiny jde vybraný žák k tabuli. Modrý si vezme modré kolečko, otočí, podívá se na slovo a odpovídá: Ve slově kl_d napíšeme měkké i, protože to není slovo vyjmenované, ani příbuzné. Pouze za úplnou odpověď dává družstvo gól. Pokud pravopisný jev nedokáže

odůvodnit, dává gól do vlastní branky. Poté nastupuje hráč ze skupiny **červených**. Žáci to pochopí velmi rychle.

Pozn. 1: Hra je u žáků velmi oblíbená, vzájemně se povzbuzují a fandí. Dá se pomocí ní procvičovat kterékoli učivo. Vzhledem k tomu, že ji žáci hrají velmi rádi, doporučuji využívat hru pouze pro nácvik pravopisných jevů, tj. pro učivo, které není u žáků oblíbené. Při počtu žáků 25 trvá hra přibližně 10 minut. Učitel „míče“ se slovy, která žákům „nejdou“, zařazuje opakovaně, jinak obměňujeme míče podle potřeby. Je možné žáky také den dopředu upozornit, které řady vyjmenovaných slov budeme tímto způsobem procvičovat, aby se mohli připravit.

Pozn. 2: Hru můžeme vylepšit tím, že si skupiny vyberou názvy existujících fotbalových klubů. Je to pro ně poté napínavější.

Práce ve dvojicích

1. Teď budeme pracovat ve dvojicích. Každá dostane dvě obálky. V jedné budou slova vyjmenovaná, ve druhé neúplná slova příbuzná. Úkolem každé dvojice je poskládat do řady vyjmenovaná slova a ke každému z nich přiřadit slovo příbuzné (neúplné). Jakmile budete hotovi, společně si práci zkontrolujeme.

Příklad:

Vyjmenovaná slova: *bylina, bystrý, příbytek, obyčej, vzlykat, lyže, plynout*

Zařazovaná slova: *l_žář, spl_vat, b_dlení, ob_čejný, b_linkový, b_střina, vzl_knutí*

Pokud chceme úkol ztížit, zařadíme slovo, které se NEDÁ přiřadit k žádnému z uvedených vyjmenovaných slov, a při kontrole odůvodníme jeho pravopis, např. *l_zátka*.

Práce ve dvojicích (skupinách)

2. Pozorně si přečtete slova, která jsou na jednotlivých řádcích. Poznáte, které z nich na řádek nepatří? Proč?

a) *přesypat, odsypat, sychravý, sypání, vysypání (sychravý – není příbuzné ke slovu sypat)*

b) *slyšet, vyslyšet, slyšitelný, neslyšně, plyšový (plyšový – není příbuzné ke slovu slyšet)*

c) *myslet, myšlenka, myšlení, zamykat, vymyslet (zamykat – není příbuzné ke slovu myslet)*

d) *obydlí, bystrý, bydlet, byt, bydliště (bystrý – není příbuzné ke slovu byt)*

Žáci si vzájemně radí, pomáhají, odůvodňují, argumentují.

Dnešní vyučovací hodina byla velmi náročná. Proto na závěr napíšeme větu, která se má k světu! Pozor, ve větě jsou neúplná slova. Větu napište do pracovního listu. Ukážeme, že jsme dnes nepracovali zbytečně.

Žáci s SPU mají větu v pracovním listu předtištěnou a pouze doplňují neúplná slova.

Na tabuli: Umět v_jmenovaná slova, to je v_hra.

Kdo nám větu přečte a odůvodní pravopis? Na závěr si v pracovních listech doplňte hodnocení vyučovací hodiny a napište, jak se vám práce dařila.

K oblasti jazyková výchova k výukové lekci č. 3 je uveden pracovní list 1 a 2 v příloze k metodické příručce. Tamtéž je zařazen doplňující materiál (obrázky hřišť).

Jazyková výchova

Výuková lekce 4

Cíl vyučovací hodiny: upevňování dovednosti psát bez pravopisných chyb; využití analýzy, syntézy, srovnávání; využití vybraných metod kritického myšlení

Téma: Procvičování významu slov; upevňování učiva o vyjmenovaných slovech

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, hudební výchova

Průřezová témata:

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ; 1–2 vyučovací hodiny

Poznámky učitele:

Popis činnosti:

Motivace: Hádej slovo

Pomocí této didaktické hry procvičujeme paměť, abecedu a koncentraci žáka. Hrajeme vždy na začátku vyučovací hodiny.

Nejdříve vysvětlíme postup hry. Na tabuli napíšeme jedno slovo velkými tiskacími písmeny. Zpočátku volíme slovo kratší, aby se žákům hádání dařilo. Žáci si slovo napíší na papír, aby nezapomněli, jak jdou jednotlivá písmenka po sobě. Úkolem hádajícího je slovo uhodnout. Pomáháme mu však nápovědou. Žáci napovídají hádajícímu slova, která obsahují jednotlivé hlásky. Hádané písmeno/hlásky NESMÍ stát na začátku slova (pokud se tak stane, učitel žáka upozorní, aby se opravil). Poté pošleme žáka dobrovolníka za dveře.

Učitel napíše na tabuli např. slovo KOŠ. Až si jej všichni zapíší, zavolá žáka zpět do třídy.

Poté řekne: „Hádáme první písmenko slova.“ Napovídáme maximálně pět slov: (K) – noky, sklad, poklad, oko, nákup. Žák musí dávat pozor, z kterých hlásek se skládá první slovo a poté kontrolovat, která z nich se opakuje v dalších slovech. Většinou řekne první slovo učitel. Pokud žák uhodne, napíše písmeno na tabuli, pokud neví, udělá pomlčku a hádá další písmeno. Pokud žák některou z hlásek neuhodne, napoví učitel tři slova, např. sok, lak, puk.

ŽÁDNÝ Z ŽÁKŮ NEODCHÁZÍ OD TABULE NEÚSPĚŠNĚ.

Na začátku vyučovací hodiny zvolíme cvičení na procvičování významu slov. Připomeneme žákům, že někdy může například čárka nad samohláskou nebo háček změnit úplně význam slova. Na tabuli máme slovo KOŠ. Učitel háček smaže a zeptá se, co se změnilo, jaký význam má slovo teď? Uvádíme další příklady. Např.: parky x párky, racek x ráček aj.

Cvičení je vhodné právě pro žáky s SPU. Žáci pracují ve dvojicích nebo samostatně.

1. A co se stane, když změním celé písmeno? Vezměte si pracovní listy a přečteme si společně zadání prvního úkolu.

CO JE SPRÁVNĚ? (cv. 1, pracovní list č. 1)

2. Necháme žáky přečíst zadání druhého úkolu a zeptáme se, zda by dokázali doplnit neúplná slova a jejich pravopis odůvodnit. Poté si přečteme společně básničku. Neúplná slova žáci doplní a pravopis odůvodní. **NEZAPOMENE NA NEÚPLNÁ SLOVA V ZADÁNÍ!**

Povídáme si...

Znáte nějakou pohádku, ve které vystupuje ježibaba?

Jak vypadala?

Jaké měla vlastnosti?

Chovala nějaké zvíře nebo zvířata?

Kde bydlela?

Znáte nějakou písničku nebo básničku o ježibabě či čarodějnici?

Každá ježibaba používá zaklínadlo. Zkusíte nějaké vymyslet?

Pozn.: Ve výtvarné výchově necháme žáky ježibabu nakreslit a napsat na obrázek zaklínadlo.

Učitel nejprve zopakuje s žáky řady vyjmenovaných slov. Poté pracují s pracovním listem. V třetím úkolu se jedná o tzv. Venův diagram – jednu z metod kritického myšlení. Pro toto cvičení jsme ji upravili tak, že žáci budou porovnávat, jak může doplnění i,í/y,ý do některých slov změnit jejich význam.

Práce ve skupinách

3. Nejprve si nahlas a zřetelně přečteme slova, která máte v pracovním listě. Pak do první kružnice napište slova, ve kterých se píše y/ý a do druhé slova, ve kterých píšeme i/í. Do průniku kružnic napište slova, kde můžeme psát jak i,í, tak y,ý.

Následuje společná kontrola. Se slovy, ve kterých píšeme i,í/y,ý, tvoříme společně věty.

Řešení: bydlo x bidlo, lýčí x líčí, mýval x míval, pykat x pikat, výr x vír

4. Přečtěte si pozorně následující slova. Rozumíte všem? Umíte doplnit chybějící písmena a celá slova správně napsat? Pravopis odůvodněte. Ke kterému slovnímu druhu tato slova patří? Říkejte s nimi zajímavé věty.

Po splnění úkolu žáky pochválíme a necháme zhodnotit vyučovací hodinu i vlastní práci.

K oblasti jazyková výchova k výukové lekci č. 4 je uveden pracovní list č. 1 v příloze k metodické příručce.

Jazyková výchova

Výuková lekce 5

Cíl vyučovací hodiny: upevňování dovednosti psát bez pravopisných chyb; využití analýzy, syntézy, srovnávání; využití vybraných metod kritického myšlení

Téma: Opakování a upevňování učiva

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, člověk a jeho svět

Průřezová témata:

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ – doporučujeme 5. ročník

Poznámky učitele:

Pomůcky: jakýkoli maňásek, plyšová hračka nebo zvířátko, obrázek květin

Popis činnosti:

Motivace: Práce ve skupinách

1. Dnes jsem vám přinesla do třídy nového kamaráda, který si chce opakovat češtinu s námi. Vezmeme ho mezi sebe? Šeptá mi, že máte uhodnout, jak se jmenuje. Ale protože je to obtížná hádanka, mám pro vás nápovědu.

*Učitel rozdá všem žákům pracovní list s podstatnými jmény a křížovku. (+další úkoly)
Vyplněním všech políček vyluští žáci tajenku, tj. jméno maňáska (HLÁSEK). Tajenka se ukrývá ve 2. sloupci.*

Nabídka slov: vrtulník, děvčátko, pes, ohon, teta, plot, pára, křeslo, kůzle, osud, nemoc, had, řeka, okno

O		O	
			T
	Á		
		U	
		K	
O			O

Postup při práci s žáky s SPU, případně slabšími žáky, ostatní mohou pracovat samostatně.

Vedeme žáky k poznání, že počet sloupců udává počet písmen ve slově. Nejprve vyškrtáme z nabídky slova, která mají jiný počet písmen než čtyři. Zbydou slova: ohon, plot, pára, osud, řeka, okno, žába. Žákům vysvětlíme význam slova osud: to, co nás v životě potkává, co nás čeká, co se s námi děje. První dva řádky vyplňujeme s žáky společně, pak už pracují samostatně.

- a) 1. řádek: Které slovo začíná na písmeno O? (ohon, okno) Které z těchto dvou slov má písmeno O ještě na předposledním místě? (ohon)
- b) 2. řádek: Které slovo končí na písmeno T? (plot) Vysvětlete, jaký je rozdíl mezi slovy plot x plod. Použijte je ve větě.

Proč se asi náš kamarád jmenuje Hlásek? (všude je jeho hlásek slyšet)

Hlásek vám dnes bude rozdávat za každý správně splněný úkol květinu. Kdo z vás bude mít kytičku největší? **Ukážeme dětem obrázek květiny.** (Viz přílohu)

Opakujeme slovní druhy

Přečtete si pozorně uvedený text. Kdo jej přečte nahlas? Najdeme v této ukázce opravdu všechny slovní druhy, jak si to Hlásek myslí? Vypište do připojeného přehledu vždy první slovo příslušného slovního druhu, na které od začátku ukázky narazíte. (Pracovní list č. 1)

Tato ukázka obsahuje deset slovních druhů. Kéž v ní rychle najdete různé příklady a dostanete od Hlásky velikou pochvalu. Jé, náš Hlásek vesele volá, že to umíte!

Rod podstatných jmen

Podstatná jména v jednom řádku mají být stejného rodu. Doplňte ke každému řádku rod a podstatná jména jiného rodu vyškrtněte. (Pracovní list č. 1)

Přídavná jména

Dokážete opravit názvy pohádek? Co musíte udělat? (*nahradit přídavné jméno slovem opačného významu*)

Šíleně veselá princezna; O chytrém Honzovi; O mladém psu a vlku; O hodné koze.

Vypište do sloupečku postupně všechna přídavná jména z ukázky. Jejich počáteční písmena už Hlásek napověděl. (Pracovní list č. 1)

Pozn.: Text je vhodné využít pro rozvíjení komunikační výchovy. Vyprávíme si o cestování. Ptáme se žáků: co budou dělat o prázdninách, zda někam pojedou, kterým dopravním prostředkem cestují nejraději, co se jim právě na tomto typu cestování nejvíce líbí apod. Poté čteme ukázkou společně nahlas.

O vláčku motoráčku

Bylo jedno malé nádraží a na něm stál červený vláček motoráček. Měl černé nárazníky a stříbrná okýnka, vpředu se leskla zlatá houkačka. Stál na kolejích nablýskaný a naleštěný. Byl spokojený a tiše si něco prozpěvoval. Byla to veselá písnička o modrých dálkách, o rozkvetlých loukách, o zelených lesích a o čistých řekách.

Podle J. Balíka

Pozn. 2: Žáci s SPU pracují s nápovědou, tzn. s počátečními písmenky jednotlivých přídavných jmen. Další žáci pracují samostatně nebo ve dvojicích. (Pracovní list č. 1)

Všestranný jazykový rozbor – pracujeme společně s celou třídou.

Jakub od nás dostal tento dárek k desátým narozeninám.

Vyhledejte ve větě základní skladební dvojici. (*Jakub dostal*)

U podstatného jména *dárek* určete pád, číslo a rod. U slovesa *dostal*, určete osobu, číslo a čas. Pokud už žáci znají slovesný způsob, pak určujeme slovesné kategorie v tomto pořadí: osoba, číslo, způsob a čas. Je to proto, že čas určujeme pouze u způsobu oznamovacího.

Obsahuje tato věta víc zájmen, anebo číslovek? (zájmena jsou dvě – *nás, tento*; číslovka jen jedna – *devátým*)

Nahraďte sloveso *dostal* synonymem. (*obdržel, získal*)

Doplňte k podstatnému jménu *dárek* vhodné přídavné jméno. (...*tento zajímavý, krásný, neočekávaný, tajemný* aj. *dárek*)

Vyhledejte v textu slovo s nejvyšším počtem slabik. (*narozeninám* – 5 slabik)

Vytvořte z této oznamovací věty otázku. Změní se melodie? (*ano, pokud nedoplníme žádné tázací slovo: Dostal Jakub od nás tento dárek k narozeninám?*; *ne, pokud nějaké tázací slovo doplníme: CO dostal Jakub k narozeninám?*)

Pravopis

Na závěr nás čeká nejtěžší úkol. Je jen pro ty, kteří jsou odvážní. Úkolem je doplnit v textu vynechaná písmena a spojit věty do souvětí vhodnými spojkami z nabídky. Troufnete si?

Těš__me se na prázdn__n__ , _____ na školu nebudeme vzpom__nat ve zlém.

V zář__ se zase vrát__me do lav__c, _____ mus__me pokračovat v učení__.

NABÍDKA: protože, poněvadž, neboť, a, ale, když

Reflexe:

Co se vám v dnešní hodině nejvíc líbilo? Které cvičení bylo nejzajímavější? Co se vám nedařilo? Kolik květinok jste získali?

K oblasti jazyková výchova k výukové lekci č. 5 je uveden pracovní list 1 a také doplňující materiál v příloze k metodické příručce.

Komunikační a slohová výchova

Výuková lekce 1

Cíl vyučovací hodiny: procvičování paměti, abecedy, tvoření vět, rozvoj kreativity žáků, využití analýzy, syntézy

Téma: Rozšiřování slovní zásoby

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální

Mezipředmětové vztahy: Člověk a jeho svět, Umění a kultura, hudební výchova

Průřezová témata: Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Poznámky učitele:

Popis činnosti:

Motivace

Dnes jsem si pro vás připravila hádanku. Jeden žák půjde za dveře a já napíšu na tabuli slovo, které jsem pro vás vymyslela. Úkolem „hadače“ bude slovo uhádnout. Kdo z vás chce zkusit hádat? *(Dobrovolník jde na chvíli za dveře.) Pracujeme stejně jako v jazykové části. Didaktická hra je výborná pro aktivizaci třídy, procvičování paměti a abecedy. Zvládají ji žáci od 3. ročníku. POZOR, jako hadače nevolíme žáka se špatnou sluchovou pamětí a analýzou slova.*

Učitel pak napíše na tabuli slovo JARO. Požádá žáky, aby si slovo napsali na kousek papíru, ale nikomu jej neukazovali a ani slovo neříkali nahlas. Poté slovo z tabule smaže a zavolá žáka, který byl za dveřmi, zpět do třídy. Teprve teď popíšeme způsob, jak bude žák slovo hádat.

Tvým úkolem je uhodnout slovo, které jsem vymyslela a které zná celá třída. Aby to nebylo tak obtížné, spolužáci ti budou napovídat. Náповěda spočívá v tom, že ti mohou napovědět pět slov, která obsahují první (druhé, třetí, čtvrté) písmeno hádaného slova. Hádaným písmenem však nesmí slovo začínat. Pokud se tak stane, učitel žáka upozorní: zkus jiné slovo, oprav se, ...

Poté hádáme první písmeno slova: např. boj, vejce, nejdál, pejsek, voják, ... Nejdůležitější pro žáka je, aby si zapamatoval hlásky prvního slova a pozoroval, která z nich se objeví v dalších slovech opakovaně. Po pěti uvedených slovech žák napíše na tabuli písmeno,

o kterém si myslí, že je TO správné. Pokud neví, udělá pomlčku. Poté hádáme další písmeno atd. Pokud žák slovo neuhodne, učitel sám napoví tři slova, velmi jednoduchá, která obsahují neuhodnuté písmeno. NIKDO nesmí odejít od tabule neúspěšně!!!

Kdo z vás má rád jaro? Proč? Řekněte mi větu, slovo či slovní spojení, kterými můžeme jaro vyjádřit. *Pracujeme stejně jako v jazykové části, kde jsme použili slovo zima. Necháme žáky, aby o jaru vymysleli co nejvíce slov, vět, slovních spojení. Připomeneme zvyky a obyčeje, které s jarem souvisejí, typické barvy jara, můžeme si zazpívat o jaru písničku apod. Stejně budeme pokračovat u dalšího ročního období, tj. léto, pak podzim, nakonec zopakujeme zimu. Připomeneme, které měsíce v kalendáři patří jaru (létu, podzimu, zimě), datum, kdy roční období začínají apod.*

Varianta 1

Teď se rozdělíme do skupinek po čtyřech. Dostanete pracovní list, na kterém je obrázek čtyřlístku. Zvolíte si ve skupinkách jedno roční období a jeho název **nad** čtyřlístek napíšete. Poté každý z vás do jednoho lístku čtyřlístku napíše svoji větu / slovní spojení o vybraném ročním období. Musíte se ve skupinkách dohodnout, které roční období zvolíte a poradit se, co kdo napíše, abyste nepsali jedno a totéž. Jakmile budete hotovi, každá skupina nám svůj čtyřlístek přečte.

Pozn.: Žáci s dysgrafií mohou psát jen krátké věty (slovní spojení), např. Květiny kvetou. – Plaveme. – Padá listí. – Bruslíme., ale KAŽDÝ musí mít v čtyřlístku svůj zápis.

V závěru zhodnotíme, jak se jim práce povedla, zeptáme se, co se jim ve vyučovací hodině líbilo, a zda si myslí, že se jim práce povedla. Pracovní listy je vhodné umístit na nástěnku, aby si je i ostatní mohli prohlédnout a text přečíst.

Varianta 2

Pětílístek (metoda kritického myšlení)

Pětílístek je metoda využitelná ve fázi evokace i v rámci reflexe. Při činnosti je zapotřebí pět řádků. Na první se napíše jedno slovo nebo sousloví (téma, o němž učitel chce, aby žáci přemýšleli). Na druhý řádek žáci uvedou dvě přídavná jména charakterizující výše uvedené slovo. Pod ně prostřednictvím tří sloves odpovědi na otázky: „Co dělá? Co se s ním děje?“. Předposlední řádek je věnován souvislé větě skládající se ze čtyř slov, v níž by žáci měli uvést další důležité informace k tématu. Na pátý řádek napíše jedno slovo vystihující a shrnující

podstatu celého pětিলístku. Většinou se jedná o synonymum ke slovu na prvním řádku, ale může to být i slovo, které charakterizuje slovo první. (Viz 1.3.1)

ZIMA

	<i>DLOUHÁ</i>	<i>MRAZIVÁ</i>	
	<i>MRZNE</i>	<i>SNĚŽÍ</i>	<i>FOUKÁ</i>
<i>V</i>	<i>ZIMĚ</i>	<i>STAVÍME</i>	<i>SNĚHULÁKA</i>

CHLADNO

Pozn.: V příloze k výukové lekci 1 jsou čtyřlístky dva. Necháme na skupinách, aby si vybrali, který se jim více líbí. “Prázdný“ čtyřlístek si pak žáci mohou vymalovat.

K oblasti komunikační a slohová výchova k výukové lekci č. 1 je uveden pracovní list 1a, 1b, 1c v příloze k metodické příručce.

Komunikační a slohová výchova

Výuková lekce 2

Cíl vyučovací hodiny: rozšiřování slovní zásoby, tvoření vět, rozvoj kreativity žáků, využití analýzy, syntézy, analogie

Téma: Vypravování – úvod

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, hudební výchova

Průřezová témata: Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Poznámky učitele:

Popis činnosti:

Motivace

Dnes jsem si pro vás připravila větu. Všichni si ji potichu přečtete a zamyslete se nad jejím obsahem.

Učitel má na tabuli napsáno: V LESE BYLA CHALOUPKA.

Líbí se vám věta, kterou jsem napsala? Nechybí v ní něco? Nevím proč, ale připadá mi, že není

úplná. Mohli bychom větu nějak vylepšit? Například do ní něco doplnit?

Snažíme se, aby žáci přišli na to, že můžeme podstatná jména rozvíjet vhodnými přídavnými jmény a sloveso nahradit jiným, vhodnějším, tj. plnovýznamovým slovesem. Pokud na to žáci nepřijdou (což se stává), pokračujeme dál návodnými otázkami.

Co myslíte? **Jaká** chaloupka mohla být v lese?

Žáci obvykle na tuto otázku odpovídají: perníková, pařezová, ... Učitel napíše slova na tabuli. Necháme žáky jmenovat maximálně 3–4 přídavná jména, více ne.

*Poté rozdělíme žáky do skupin po 4–5 a každá dostane list papíru. **Dbáme na to, aby v každé skupině byl alespoň jeden žák, který píše odpovídajícím tempem. Ten bude zapisovatelem skupiny.***

Ted' budeme soutěžit. Aby se nám soutěž vydařila, vyberte si v každé skupině jednoho z vás, který bude „zapisovatelem“. Až řeknu TEDĚ, budete vymýšlet přídavná jména, JAKÁ mohla chaloupka být. Ale pozor, nesmíte použít ta, která už jsou na tabuli. Zapisovatel je bude psát na papír, ostatní budou vymýšlet a diktovat. Nepište názvy barev (červená, modrá aj.) a nepoužívejte přídavná jména MALÁ, VELKÁ. Tak se připravíme a můžete psát.

Žákům necháme na psaní 3-5 minut, záleží na tom, jak rychle píší. Stačí, když každá skupina vymyslí tři až 5 přídavných jmen. Po uplynutí časového limitu dáme pokyn, aby zapisovatel každé skupiny spočítal, kolik slov skupina vymyslela. Poté zapisovatel skupiny, která má přídavných jmen nejvíc, slova pomalu a výrazně přečte nahlas. Učitel zapisuje na tabuli jen taková slova, u nichž předpokládá, že by je všichni nevymysleli, např. zchátralá, rozpadlá, roubená, zmrzlinová, malovaná apod. Průběžně se ptáme na význam slov, o kterých se domníváme, že je žáci neznají. Např.: Co to znamená, že je chaloupka zchátralá, roubená apod.

Výborně. Ale určitě jste ve skupinách vymysleli ještě další přídavná jména, která jsme tady neslyšeli. Kdo nám je přečte? Která skupina vymyslela přídavné jméno, které jsme tady ještě neslyšeli?

Učitel opět vybírá, která slova na tabuli zapíše, a žáky průběžně za jejich nápady chválí. Necháváme žákům všechna slova, kromě vulgárních výrazů. Chlapci vymýšlejí např. smradlavá, zaprděná apod. Proč ne?

Podívejte se, jak se nám věta proměnila: V LESE BYLA ☺ CHALOUPKA. Rozšířila se nám o jedno slovo. K podstatnému jménu jsme přidali jméno přídavné. Máme ve větě ještě nějaké podstatné jméno? (les) Jaký může být les?

Opět necháme žáky, aby vyjmenovali 3-4 přídavná jména.

Ted' jsem dostala nápad. Zkusíme si znovu zasoutěžit. Která skupina vymyslí tentokrát nejvíc přídavných jmen? (v začarovaném, pohádkovém, tajemném, smrkovém, starém, ...)

Postupujeme stejně jako v předcházejícím případě. Ukážeme žákům, jak se nám věta vylepšila:

V ☺ LESE BYLA ☺ CHALOUPKA.

A teď dobře přemýšlejte. Bylo by možné větu ještě vylepšit? (*můžeme doplnit ke každému podstatnému jménu i dvě přídavná jména*). Snažíme se žáky dovést k poznání, že lze nahradit i sloveso. Uvedeme si jeden, dva příklady. Bud' můžeme opět soutěžit, nebo žáci vymýšlejí slovesa a učitel vybírá ta, která jsou neobvyklá, která by opět nevymysleli všichni žáci, a ta napíše na tabuli. Např.: stála, krčila se, hořela, ...

Na tabuli je poté tento zápis: V ☺ LESE ☺ CHALOUPKA.

Teď se každý vrátí na své místo a budete pracovat samostatně. Otevřete si sešit a každý z vás napíše „svoji“ větu o chaloupce. Doplníte vhodná přídavná jména, může jich být i víc, a vyberete si některé ze sloves, která jste vymysleli. Pokud ale někoho z vás napadnou ještě úplně jiná přídavná jména či slovesa, může je do sešitu napsat.

Po skončení samostatné práce přečtou dobrovolníci věty nahlas. I nejslabší z žáků dokáže napsat větu typu: V hlubokém lese stála opuštěná chaloupka., protože výběr slov máme zapsán na tabuli. Nakonec srovnáme věty žáků s větou, kterou jsme napsali na tabuli na začátku hodiny.

Původně: V LESE BYLA CHALOUPKA.

Nyní např.: V ZASNĚŽENÉM SMRKOVÉM LESE SE CHOULILA OSAMĚLÁ DŘEVĚNÁ CHALOUPKA.

Která z vět se vám líbí víc? Dokážete říct proč?

V závěru zhodnotíme, jak se jim práce povedla, zeptáme se, co se jim ve vyučovací hodině líbilo, a zda si myslí, že se jim práce povedla.

Náměty na doplnění:

- a) Na závěr si mohou děti zazpívat písničku o lese, např. *Já do lesa nepojedu, V lese, jó, v lese na jehličí koná se svatba trpasličí* aj. nebo o chaloupce.
- b) Ve výtvarné výchově mohou žáci nakreslit obrázek, který vystihuje obsah věty, kterou vytvořili. Poté na obrázek napíšou svoji větu. Připravíme výstavku, aby si ostatní mohli prohlédnout obrázek a přečíst vytvořenou větu.

V další hodině můžeme větu využít jako úvodní k nácvičku ústí formy vypravování. Např.:

ZASNĚŽENÉM SMRKOVÉM LESE SE CHOULILA OSAMĚLÁ DŘEVĚNÁ CHALOUPKA.



Zdroj: <https://wallpapers-fenix.eu/http://8162/101594/>

V ZASNĚŽENÉM SMRKOVÉM LESE SE CHOULILA OSAMĚLÁ DŘEVĚNÁ CHALOUPKA.

Protože se jí to nelíbilo, pomyslela si...

V ZASNĚŽENÉM SMRKOVÉM LESE SE CHOULILA OSAMĚLÁ DŘEVĚNÁ CHALOUPKA.

Jednoho dne...

V ZASNĚŽENÉM SMRKOVÉM LESE SE CHOULILA OSAMĚLÁ DŘEVĚNÁ CHALOUPKA.

Kde se vzal, tu se vzal...

Pozn.: Vedle uvedeného příkladu se v praxi velmi osvědčila i věta: NA PARKOVIŠTI BYLO AUTO.

Komunikační a slohová výchova

Výuková lekce 3

Cíl vyučovací hodiny: rozšiřování slovní zásoby, tvoření vět, rozvoj kreativity žáků, využití analýzy, syntézy, analogie

Téma: Vypravování

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: člověk a jeho svět, umění a kultura

Průřezová témata: Environmentální výchova, mediální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Poznámky učitele: 2 vyučovací hodiny

Pomůcky: mapa Afriky, dvě karty: jedna je žlutá, druhá červená.

Popis činnosti:

Motivace:

Mapu Afriky pověsíme na tabuli. Žáci budou zřejmě zvědaví, proč potřebujeme ve slohové a komunikační výchově zeměpisnou mapu. Řekneme jim, že pro ně máme překvapení. Požádáme je, aby si šli mapu prohlédnout zblízka. Necháme je u mapy max. 5 minut. Poté je vyzveme, aby se vrátili na svá místa.

Cestujete rádi? Kde jste zatím byli zatím nejdál? Co vás tam zaujalo? Co vás překvapilo? Uměli jste se v cizí zemi domluvit apod. Byl už někdo z vás v Africe? *Je možné, že se některý z žáků přihlásí. Necháme ho, aby ostatním o místě, které navštívil, řekl něco zajímavého, a aby jej ukázal na mapě. Pokud ne, budeme jim dávat otázky týkající se této země. Např.: Co o Africe víš? Která zvířata tam žijí? Jak se jmenuje africká poušť? Které rostliny tam rostou apod. V praxi se velmi osvědčilo použití knihy Zikmunda a Hanzelky Afrika snů a skutečnosti (I. díl), o které můžeme žákům povyprávět: kdy cestovatelé vyjeli, odkud, jak dlouhou cestu urazili (ukázat na mapě), co prožili apod. Žáky to velmi motivovalo. V literární výchově jsme si knihu prohlédli a přečetli jsme si ukázkou.*

Představte si, že mám kamaráda, který v Africe žije. Vždycky když přijede, tak mi něco hezkého přiveze. Zahrajeme si teď takovou hru. Já řeknu: „Můj kamarád byl v Africe

a přivezl mi obrázek.“ Další řekne: „Můj kamarád byl v Africe, přivezl mi obrázek a ... *Co mi mohl přivést? Každý žák přidá další slovo.*

*Pozn.: Žáky necháme sedět v lavici, budou si slova lépe pamatovat – když se podívají na spolužáka, slovo si obvykle vybaví. Ten, kdo si slova nebude pamatovat, dostává **žlutou kartu**, kterou nechá ležet před sebou na lavici. Za napovídání získává žák **červenou kartu**, tzn., že až na něj přijde řada, nesmí hrát. Používáme podstatná jména. Červené a žluté karty mají dva významy: jednak jsou pro žáky motivační, jednak žák, který vyjmenovává slova, ví, že když před někým karta leží, neřekl žádné slovo. Až se všichni vystřídají, hra končí.*

Žáky upozorníme, že po skončení hry budou mít všichni možnost ukázat, jak si slova zapamatovali, tedy i ti, kteří získali žlutou nebo červenou kartu. Tím je motivujeme, aby dávali pozor. Vedeme žáky k dovednosti mluvit hlasitě a srozumitelně. Didaktická hra nediskriminuje žáky s SPU, protože mnohdy i žák, který je na řadě jako druhý, třetí a má dobrou paměť, nedokáže slova zopakovat – nesoustředí se.

Práce ve dvojicích, skupinách

Teď si vezměte pracovní list. Hrát budou všichni, tzn. i ti z vás, kteří získali žlutou nebo červenou kartu. Teď se jim už určitě bude dařit. Jste připraveni? Budete pracovat ve dvojicích/skupinách.

Můj kamarád byl v Africe a přivezl mi...

Po tomto pokynu píšou žáci slova, která si zapamatovali. Píše jeden ze skupiny, ostatní diktují. Časový limit přibližně 5 minut. Poté žáci spočítají, kolik slov napsali. Dobrovolníci přečtou slova nahlas, ostatní je doplňují. Teď necháme žáky odpočinout.

Pohodlně se posaďte, ztište se a zavřete oči. Vnímejte pouze to, co vám říkám.

Vystoupili jste v Africe z autobusu na neznámém místě a čekáte na kamaráda, který pro vás přijde. Ohromilo vás obrovské horko. V první chvíli nemůžete popadnout dech. Po chvíli se začínáte potit. Slunce svítí tak moc, že vás začíná pálit kůže na rukou, nohou i obličeji. Litujete, že nemáte klobouk. Nemáte se kde schovat... nemáte se čeho napít. Jen cítíte obrovské horko a žár slunce ...

I kámen, na kterém sedíte, je zcela rozpálený...

Žáky necháme chvíli ještě sedět a pak je požádáme, aby otevřeli oči.

Dejte si před sebe pastelky a prohlédněte si dobře jejich barvy. Až vám položím otázku, zvednete vybranou pastelku.

JAKOU BARVU MÁ AFRIKA?

Většina žáků zvedne žlutou, oranžovou nebo červenou. Zeptáte se, PROČ si vybrali právě tuto barvu.

Teď si vezměte opět pracovní list a napište mi něco o Africe. Použijte co nejvíce slov z naší hry, která máte zapsaná.

Můžete to být věta, souvětí, odstavec. Každý pracuje podle svých schopností a svým tempem. Nakonec si některé práce přečteme nahlas. Nestává se, že by některý z žáků nenapsal nic. Všechny žáky pochválíme a nakonec hodinu zhodnotíme společně s žáky. Pokud chtějí, mohou si doma na druhou stranu pracovního listu ke svému textu namalovat obrázek. Obrázky si v další hodině prohlédneme a popovídáme si o nich.

K oblasti komunikační a slohová výchova k výukové lekci č. 3 je uveden pracovní list 1 a také doplňující materiál (mapa) v příloze k metodické příručce.

Komunikační a slohová výchova

Výuková lekce 4

Cíl vyučovací hodiny: rozšiřování slovní zásoby, tvoření vět, rozvoj kreativity žáků, využití analýzy, syntézy, analogie

Téma: Kreativita ve slohovém vyučování

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problému

Mezipředmětové vztahy: člověk a jeho svět, umění a kultura

Průřezová témata:

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Poznámky učitele: 1 – 2 vyučovací hodiny

Popis činnosti:

Motivace:

Dnes bych potřebovala vaši pomoc. Přinesla jsem text, s kterým si nevím rady. Něco se mi na něm nelíbí a stále nemůžu přijít na to, co to je. Pomůžete mi?

Práce ve dvojicích, skupinách

Učitel rozdá žákům do dvojic (skupin) pracovní list s textem, který obsahuje stylistickou chybu (žáci pracují ve dvojicích/skupinách, ale každý z nich má svůj pracovní list). Nejprve přečteme text společně a poté necháme žáky, aby přemýšleli, radili se, proč se mi text nelíbí. Necháme je pracovat asi 2–3 minuty samostatně, pak se zeptáme, zda na něco přišli, zda něco vymysleli. Povídáme si s nimi o jejich nápadech, zvažujeme, co je dobré, co ne. Pokud nikdo na odpověď nepřijde, zeptáme se, zda se např. některé ze slov v textu zbytečně neopakuje.

Výchozí text

Z výletu

Prošli jsme lesem s malými stromy. Před námi se objevila malá louka, za ní kopec. Byl malý, avšak prudce stoupal. Dobře že jsme nesli jen malé baťůžky. Zaradovali jsme se, když nám paní učitelka dovolila na kopci malý odpočinek. Pod stromy byl malý stín, a tak jsme se posadili.

Ukázkou je práce žáka 4. ročníku, ale jsou odstraněny pravopisné chyby. Úkolem žáků je přijít na to, že se téměř v každé větě opakuje přídavné jméno malý. Vedeme je k tomu, aby si uvědomili, že v některých větách můžeme slovo nahradit jiným slovem, případně lze slovo vypustit zcela nebo nahradit jiným výstižným slovem. Při stylistických úpravách se nikdy **nesnažíme dovést text k dokonalosti**. Pokud je v něm více stylistických nedostatků, zvážíme, který je z našeho pohledu nejvýznamnější, a ten opravíme. V textu „našeho“ rozsahu lze opakované přídavné jméno např. 2x ponechat. Tento způsob práce vede k tomu, že si při samostatné práci budou více všimnout, aby se nedopustili stejných nedostatků. Tento typ cvičení je pro žáky velmi přínosný.

Po společném rozhovoru necháme žáky ve dvojicích/skupinách pracovat.

Metodický postup:

- a) Žáci podtrhnou slovo, v našem případě přídavné jméno malý, v celém textu
- b) Společnými silami se snaží chybu odstranit, tzn., někde mohou slovo nechat, jinde vypustit, někde nahradit. Důležité je, aby pracovali společně a shodli se na řešení. Nad slovo, které nahrazují, napíší odpovídající výraz, slovo, které chtějí vypustit, přeškrtnou. Pokud je napadne více možností, poznačí si je do pracovního listu.

Pozn.: Doporučujeme s tímto způsobem práce, tj. stylistickými opravami, začínat ve slohové a komunikační výchově nejdříve u jedné, dvou vět, aby si žáci způsob oprav osvojili. Mohou třeba vyhledávat slova nespisovná (z nářečí, slangová) a nahrazovat je slovy spisovnými (viz cvičení substituční 1.3.1.2). Jakmile si žáci tento způsob práce osvojí, můžeme pracovat ve skupinách.

Možné řešení

Prošli jsme lesem s malými stromy. Před námi se objevila ~~malá~~ **loučka**, za ní kopec.

velký

NEbyl malý, avšak prudce stoupal. Dobře že jsme nesli jen ~~malé~~ baťůžky.

krátký

Zaradovali jsme se, když nám paní učitelka dovolila na kopci malý odpočinek. Pod stromy byl malý stín (**bylo trochu stínu**), a tak jsme se posadili.

Žákům dáme čas přiměřený věku a individuálním schopnostem, max. 10 minut. Poté si společně přečteme, jak se jim práce povedla. Radíme se, sdílíme společně nápady, oceňujeme možnosti řešení, společně „zásahy do textu“ zvažujeme. Zařazujeme takové stylistické nedostatky, které odpovídají jejich individuálním a věkovým zvláštěnostem.

Postupně se snažíme vést žáky k sebereflexi (viz pracovní list).

Tajemná obálka

Učitel žákům přečte motivační text.

pes, láska, lžíce

Byl jednou jeden **pes**, který se jmenoval Hektor a bydlel se svým pánem na okraji Brna. Pán mu dával každý den žrádlo do misky obrovskou barevnou **lžící**. Hektor se vždycky moc těšil, až nastane doba oběda a on uvidí lžíci, kterou mu pán pochoutku nabíral. Ať se vám to líbí, nebo ne, pes lžíci miloval. Byla to zkrátka **láska** jako trám.

Jednoho dne přinesl pán psovi žrádlo jako obvykle, ale milovanou lžíci u sebe neměl a konzervu jen tak vyklopil do misky. Hektor zoufale zakňučel: „Vooouuu, má lžíce je ztracená!“ Rozhodl se však, že zjistí, co se s ní stalo. Vběhl do domu a začal jej prohledávat. Když dorazil do kuchyně, pán zrovna vytahoval lžíci z myčky. V tu chvíli byl Hektor nejšťastnějším psem na světě.

Jak se vám příběh líbil? Kdo je jeho hlavním hrdinou? Co se Hektorovi přihodilo? Dokáže mi někdo z vás příběh převyprávět? Celý příběh byl vytvořen podle slov z tajemné obálky. Hádejte, která slova to byla? *Učitel napíše slova na tabuli. Zkusíte to také?*

Práce ve skupinách (3 – 4 žáci)

Učitel rozdá žákům kartičky o rozměru cca 2 x 3 cm.

Napište na kartičku libovolné podstatné jméno v 1. pádě čísla jednotného, nikdo nesmí vidět, co jste napsali. Já za chvíli obědu třídu a vy mi kartičku vložíte do připravené obálky. Teď se rozdělíte do skupin po 4; každá skupina si připraví cvičný papír a zvolí si svého zapisovatele. Každý člen skupiny si z tajemné obálky vytáhne jedno podstatné jméno, takže všechny skupiny budou mít stejný počet slov. Vaším úkolem je napsat větu, souvětí, krátký text. Podmínkou je, že jejich součástí budou všechna podstatná jména, která jste si v dané skupině vytáhli.

Pozn.: Doporučujeme, aby učitel předem vložil do obálky 10-15 podstatných jmen.

Žáci si musejí při tvoření vět pomáhat, zařazovat do vět slova ve vhodném tvaru a diktovat je zapisovateli. Po uplynutí časového limitu (10-15 min.) jeden z žáků ze skupiny přečte podstatná jména a zapisovatel přečte text. Spolužáci hodnotí, jak se text povedl, zda skupina úkol splnila. Ve vyšším ročníku úkol ztížíme tím, že žáci zařazují i přímou řeč.

Na závěr zhodnotíme, jak se žákům práce povedla. K větám či textu mohou žáci ve výtvarné výchově namalovat obrázky, větu či text k nim napsat. Vše poté zveřejníme na školní nástěnce.

Texty ke stylistickým korekturám

(Doporučujeme volit tento způsob práce od 3. ročníku). Nejprve jednotlivé věty, souvětí, a poté souvislý text.)

Text k stylistické korektuře 1

Z výletu

Prošli jsme lesem s malými stromy. Před námi se objevila malá louka, za ní kopec. Byl malý, avšak prudce stoupal. Dobře že jsme nesli jen malé baťůžky. Zaradovali jsme se, když nám paní učitelka dovolila na kopci malý odpočinek. Pod stromy byl malý stín, a tak jsme se posadili.

Text k stylistické korektuře 2 (Popis pracovního postupu)

Sněhulák

Ze zvlhlého sněhu uděláme velikou sněhovou hroudu. Na ni uděláme o něco menší kouli a nahoru dáme nejmenší kouli. Na ni dáme hrnec. Jako oči dáme kousky uhlí. Místo nosu dáme mrkev. Tam, kde má mít sněhulák pus, dáme delší dřívko. Místo rukou dáme menší kousky sněhu. Vedle jedné ruky dáme metlu nebo nějaké ometené koště. Větší kousky uhlí dáme jako knoflíky na prostřední kouli.

Motivační text 1

pes, láska, lžice

Byl jednou jeden **pes**, který se jmenoval Hektor a bydlel se svým pánem na okraji Brna. Pán mu dával každý den žrádlo do misky obrovskou barevnou **lžicí**. Hektor se vždycky moc těšil, až nastane doba oběda a on uvidí lžici, kterou mu pán pochoutku nabíral. Ať se vám to líbí, nebo ne, pes lžici miloval. Byla to zkrátka **láska** jako trám.

Jednoho dne přinesl pán psovi žrádlo jako obvykle, ale milovanou lžící u sebe neměl a konzervu jen tak vyklopil do misky. Hektor zoufale zakňučel: „Vooouuu, má lžíce je ztracená!“ Rozhodl se však, že zjistí, co se s ní stalo. Vběhl do domu a začal jej prohledávat. Když dorazil do kuchyně, pán zrovna vytahoval lžící z myčky. V tu chvíli byl Hektor nejšťastnějším psem na světě.

Motivační text 2

kočka, psaní, škola, zedník

Jednoho slunečného dne měly děti ve **škole** hodinu **psaní**. Pan učitel Pajer se díval otevřeným oknem do dvora a jeho pozornost upoutala práce **zedníka** opravujícího starou studnu. Muž byl svou prací natolik zaujatý, že vůbec nevnímal, co se kolem děje. Najednou se ozvalo hlasité mňaaauuu a poté bum, bác a šplouch... Žáci přestali psát a nahrnuli se k oknu. „Zatracená **kočka**,“ nadával zedník máchající se v neckách plných malty. „Jé, to je pan Špachtlička,“ smály se děti, „ať nám tam nezatvrdnete!“

Pozn.: Motivační ukázky jsou vybrány z prací studentů Pedagogické fakulty MU, které vytvářejí v seminářích didaktiky slohové a komunikační výchovy pro práci žáků na 1. stupni ZŠ.

K oblasti komunikační a slohová výchova k výukové lekci č. 4 je uveden pracovní list 1 v příloze k metodické příručce.

2.2.3 Výukové lekce literární výchovy

Literární výchova

Výuková lekce 1

Téma: Příběhy – skutečné a neskutečné. Knížka pro děti jako spojení slova a obrazu.

Cíle: Žáci se hlouběji zamyslí nad běžným slovem příběh a z vlastních konkrétních vyprávěných příběhů vyvodí možnou reálnost nebo smyšlenost příběhů, se kterou se lze mj. setkat v knížkách, a to v podobě slova i obrazu. Během práce by měli žáci navzájem rámcově poznat svůj zájem o knížky a čtení. Základní informace o vztahu svých žáků ke knížkám a čtení získá i učitel (vhodné v nové třídě nebo na začátku školního roku). Jedním z cílů je také zvládnutí souvislého a kultivovaného vyprávění libovolného krátkého příběhu.

Rozvíjené kompetence: komunikativní, sociální a personální, k učení,

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 60-90 minut (při menším počtu dětí nebo redukci vyprávěných příběhů lze zkrátit na 1 vyučovací hodinu)

Organizace práce a popis aktivity:

Společná práce ve výukovém kruhu doplněná dílčí prací s tabulí (nebo jiným způsobem zapisování – balicí papír uprostřed kruhu apod.).

1. Učitel na tabuli napíše slovo příběh.
2. Otázka pro žáky: Dokázali byste někomu, kdo dobře nerozumí češtině, vysvětlit, co to slovo vlastně znamená? Co je to příběh? (*Nějaká událost; něco, co se někdy někde seběhlo, odehrálo, přihodilo; příhoda...*)
3. Úkol pro žáky: Jaké mohou být příběhy?
Žáci ke slovu příběh na tabuli dopisují vhodné přívlastky.
Snažíme se dospět především k tomu, že příběh může být skutečný (něco, co se skutečně stalo) i smyšlený (něco, co se nestalo, nebo ani stát nemohlo).
4. Úkol pro žáky:
Vzpomeňte si teď na nějaký příběh a zkuste ho v duchu shrnout do asi 10 vět.
Navazující úkol: Vyprávějte svůj příběh ostatním.
Mluví jenom ten, kdo má v ruce předem určený předmět – třeba plyšového psíka.

Ostatní žáci rozhodují, zda podle nich jde o skutečný, nebo smyšlený příběh. Poslední slovo má autor příběhu.

Během vyprávění učitel vždy zapíše na tabuli značku (jméno vypravěče) do jednoho z předem připravených sloupečků:

příběh skutečný příběh neskutečný

Shrnující otázky pro žáky po této činnosti: Kterých příběhů jsme si vyprávěli víc? Byly mezi nimi i příběhy z knížek? Které to byly?

5. Slovo učitele a otázka pro žáky:

Když jste vyprávěli, předávali jste si (například) plyšového pejska. Představte si teď, že by o něm někdo napsal knížku. V jakých dvou podobách byste se s pejskem v knížce určitě setkali?

Žáci by mohli odpovídat různě, ale základní odpověď, která by měla zaznít, by měla být, že by se s ním setkali v podobě slova a obrázku (ilustrace).

Otázky: Máte rádi knížky? Čtete rádi? Máte v knížkách raději slova (text) nebo obrázky? Proč?

6. Závěrečné slovo učitele: V knížkách pro děti je důležité oboje – slova (text) i obrázky. A o zajímavých knížkách si budeme navzájem celý rok povídat.

Literární výchova

Výuková lekce 2

Téma: Máme zájem o knížky a čtení? – Proč? Jak? Co?

Cíle: Žáci si uvědomí, že čtení nás může, ale i nemusí bavit z různých důvodů. Dále si připomenou, popřípadě rozšíří vědomosti o tom, jak se s literaturou seznamovat bez samostatného čtení. Na základě práce s „knížními přáními“ se žáci lépe poznají jako čtenáři i osobnosti.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: podle počtu žáků – při rychlém průběhu 45 minut, spíše ale více (pak je vhodné aktivitu s psaním knižních přání již přesunout na další navazující hodinu).

Organizace práce a popis aktivity:

Práce se dvěma pracovními listy – nejprve ve skupinách, dvojicích, poté samostatně. Následuje společná práce v kruhu.

1. Úvodní slovo učitele: Minule jsme si povídali o příbězích, o tom, že knížky a příběhy někoho baví číst víc a někoho méně – dnes se zkusíme zamyslet nad tím, proč, a poradit těm, které knížky moc nebaví, jak by pro ně mohly třeba být přitažlivější.
2. Úkol pro žáky ve skupinách (3-5 žáků): Doplnit dvě neúplné věty v prvním pracovním listě (oddíl „PROČ“) o co nejvíce důvodů a argumentů:

Čtení nás baví, protože

Čtení nás nebaví, protože

Následuje prezentace skupin.

Shrnující otázka pro žáky po této činnosti: Kterou část plakátu jste měli víc zaplněnou?

3. Slovo učitele: Víme, že jsou lidé (nejen děti), které čtení knížek z nějakého důvodu moc nebaví. Těm se teď pokusíme poradit.

Úkol pro žáky ve dvojicích (práce s první částí druhého pracovního listu – oddíl „JAK“; každý z dvojice zapisuje do vlastního pracovního listu):

Vymyslete co nejvíc způsobů, jak se můžeme seznamovat se zajímavými, napínavými nebo

veselými příběhy z knížek „bez textu“, bez toho, že bychom museli sami číst:
Předpokládá se, že žáci budou uvádět například tyto základní možnosti – audiokniha (CD), filmové zpracování, zpracování formou komiksu, poslech předčítání (učitele, rodiče, kamaráda, spolužáka), dramatizace (rozhlasová hra), online dostupná zvuková zpracování.

Závěrečná otázka pro žáky po této činnosti: Kdo z vás by chtěl občas někomu číst pro radost? Četl vám jako malým někdo? Čtete někdy vy někomu?

4. Úkol pro žáky – jednotlivce (práce s druhou částí druhého pracovního listu – oddíl „CO“):

Zamyslete se nad tím, o čem byste si rádi přečetli knížku, a napište o tom minimálně 5 a maximálně 10 vět. Můžete napsat třeba: jaký by měl být hrdina, o čem by měl být příběh, kde a kdy by se měl příběh odehrávat, jak by měl být dlouhý a podobně.

5. Druhou část druhého PL žáci odrhnou, přeloží a vhodí do připraveného klobouku (krabice, nádoby, sáčku...). Učitel lístky trochu promíchá a nechá žáky jeden si zase vytáhnout (pokud náhodou vytáhnou vlastní, vybírají znovu).

6. Úkol pro žáky – práce v kruhu: Přečti si, co je na papíře, který sis vytáhl, napsáno, a řekni ostatním, jestli by tě taková knížka také zajímala a kdo ze spolužáků si myslíš, že lístek napsal.

(Skutečný pisatel se může, ale nemusí, „přiznat“.)

Během činnosti všichni žáci přemýšlí, jestli podobnou knížku neznají a nemohli by ji tomu, kdo o takový příběh má zájem, doporučit.

Učitel si může návrhy zaznamenávat, prověřit a kvalitní náměty pak využít v další práci.

7. Závěrečné slovo učitele, resp. kontrolní otázka: Pamatujete si aspoň tři přání vašich kamarádů na knížku, kterou by si chtěli přečíst?

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 2 jsou uvedeny pracovní listy 1 a 2 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 3

Téma: Dokážeme s kamarádem společně vyprávět podle obrázků?

Cíle: Žáci se zamyslí nad funkcí názvu knížek a pokusí se předvídat obsah knížky Pavla Čecha Pro Tebe (Petrkov, 2018). Při společné práci ve dvojicích se žáci pokusí spolupracovat tak, aby vytvořili co nejzajímavější vyprávění slovem k Čechovu vyprávění obrazem a aby příběhu dali vhodný závěr (pointu). Svá vyprávění dokážou vhodným způsobem navzájem hodnotit.

Rozvíjené kompetence: sociální a personální, komunikativní, k učení

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Poznámka: Je samozřejmě vhodné mít k dispozici celou knihu a žákům ji ukázat. Příběh, který byl vybrán pro pracovní list, je zkrácen – některé obrázky jsou vynechány se zachováním srozumitelnosti děje. Z knihy lze vybrat i jiný vhodný příběh – např. Ostrůvek.

Organizace práce a popis aktivity:

Frontální forma práce a práce ve dvojicích.

1. Slovo učitele: Nedávno jsme mluvili o příbězích, o knížkách, které byste si chtěli přečíst, o tom, že někdo má v knížkách nejraději obrázky... Mluvili jsme také o některých existujících knížkách, o jejich názvech i autorech.
2. Otázka pro žáky: Jak říkáme autorovi textu knížky? Jak říkáme autorovi obrázků? Může to být i jeden člověk? Znáte nějakou knížku, kterou jeden autor napsal i ilustroval?
Učitel zde může – podle věku dětí – uvést třeba knížky Ondřeje Sekory.
3. Otázka pro žáky: Myslíte si, že je u knížky důležitý název? Vzpomeňte si na nějaké názvy knížek, které znáte. Co všechno nám může takový název knížky říct?
4. Slovo učitele: Kromě názvů, které jasně naznačují, o čem asi knížka bude, se můžete setkat i s názvy trochu záhadnými. Napadá vás nějaký?
Žáci možná už při předchozí činnosti takové uváděli, učitel může uvést další, třeba Petiškovu knížku Birlibán nebo Bukukurunu Zdeňka K. Slabého.

5. Slovo učitele a otázka pro žáky: Nedávno (2018) vyšla nová knížka výtvarníka a spisovatele (tedy autora, který kreslí obrázky i píše texty) Pavla Čecha, která má také trochu záhadný název – jmenuje se Pro Tebe. O čem myslíte, že by mohla být?
6. Slovo učitele: Knižka je určená pro každého, kdo má rád příběhy a obrázky, protože vypráví několik příběhů skoro úplně beze slov. My se teď na jeden z příběhů podíváme. *Následovalo by rozdělení žáků do dvojic. Rozdělení učitel usměrní tak, aby žáci s poruchou učení nebyli ve dvojicích spolu, ale s jiným spolužákem.*
7. Úkol pro dvojice: Prohlédněte si pozorně obrázky, které tvoří příběh o Jirkovi Kosovi, na pracovních listech. Potom k nim vymyslete příběh, ve kterém vystihnete jeho základní děj – co se vlastně odehrálo. Můžete zkusit ve svém vyprávění využít také některé detaily, které jsou na obrázcích zachycené. Práci si rozdělte tak, aby každý z dvojice vyprávěl polovinu příběhu. Na konci zjistíte, že poslední dva obrázky chybí. Na jejich obsahu – konci příběhu – se domluvíte a každý nakreslí jeden z obrázků. *Žáci tedy mohou vyprávět jeden první a jeden druhou polovinu příběhu, nebo mluvit každý k jednomu obrázku a střídat se, popř. zvolit jinou strategii, ale musí se domluvit. Využití větších detailů, které je také možné z obrázků vyčíst, ve vyprávění by mělo stoupat se schopnostmi (věkem) žáků – příběh se stane barvitější.*
8. Následuje prezentace vyprávění dvojic a jejich verze konce příběhu. Ostatní žáci hodnotí nápaditost, srozumitelnost a plynulost mluveného projevu, vhodnost a nápaditost závěrů. *Dvojice učitel vybírá podle uvážení a času, měly by ale promluvit alespoň některé dvojice, ve kterých byl žák s poruchou učení.*
9. Závěr: Učitel žákům sdělí, jak příběh ukončil autor (nalezení truhlice s pokladem a cesta hrdiny vlastním a asi dost rychlým autem na Azurové pobřeží), nebo pouze zhodnotí konce vytvořené žáky a odkáže je na celou knížku, kde najdou další podobné i dost odlišné příběhy vyprávěné obrázky. Dále navrhne, aby žáci tak trochu autora napodobili a do příští hodiny přinesli pro svého kamaráda (ve dvojici, v níž dnes pracovali) také nějaký příběh, který by mu mohl udělat radost – byl by „pro Tebe“. *Předpokládá se, že žáci nejčastěji přinesou celé knížky se založeným kratším příběhem, popř. jinou fyzickou podobu textu.*

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 3 je uveden pracovní list 1 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 4

Téma: Příběh jako dárek od kamaráda

Cíle: Žáci (pokud možno promyšleně) „darují“ kamarádovi příběh a sami si „darovaný“ příběh přečtou a zhodnotí. Měli by respektovat situaci, že jde o zvláštní „dárky“.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

1. V návaznosti na zadání úkolu z minulé lekce (lekce 3) si žáci předají příběhy „pro Tebe“.
Učitel má také připravených pár příběhů pro případy, kdyby žáci na úkol zapomněli. Každý musí mít co číst.
2. Následuje samostatná tichá četba.
Je vhodné dát časový limit – 20-30 minut. Kdo nepřečte celý příběh, bude se dál vyjadřovat jen k přečtené části.
3. Každý žák řekne, jestli ho příběh-dárek zaujal a proč (stručně), jestli ho stihl přečíst celý, nebo by si ho rád dočetl později (o přestávce, doma). Ve druhém případě kamaráda požádá o půjčení knížky (textu).
I pokud žáka příběh nezaujal, měl by za něj kamarádovi poděkovat, rozhodně ne ho odmítnout nebo zkritizovat.

Literární výchova

Výuková lekce 5

Téma: Barvy podzimu v poezii

Cíle: Žáci doplní slova do básně podle smyslu a na základě pochopení základního motivu básně (barevných změn v podzimní přírodě) tvořivě doplní chybějící část textu – místo slov použijí přímo barvy. O svých výtvorech diskutují. Pokusí se zaujmout vlastní stanovisko k lyrickoepické povaze textu.

Žáci s SPU těchto, celému kolektivu společných, cílů dosahují s pomocí diferencované podoby pracovního listu.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (rozmanitost přírody, lidé a čas)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 30-45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Převážně individuální práce s pracovním listem (má dvě varianty A a B – pro žáky s SPU a ostatní).

1. Motivační otázka učitele: Znáte nějaká neobvyklá příjmení? Myslíte si, že i vaše jméno je neobvyklé? Může se někdo jmenovat Podziměk?

Při potřebě důkazu o existenci jména Podziměk je možné využít starý telefonní seznam nebo internet.

2. Slovo učitele: Teď si o takovém panu Podzimkovi přečteme básničku.

3. Samostatná práce s pracovním listem – tiché přečtení textu a plnění úkolů 1 a 2.

Učitel podle potřeby zopakuje pojmy verš a rým. Podle potřeby učitel také vysvětlí slova svinibrodská zeleň (jasně zelená barva) a fermež (používá se pro povrchovou úpravu dřeva nebo jako pojivo v barvách). Starší žáci mohou význam slov vyhledat v dostupných informačních zdrojích.

Žákům s SPU učitel podle potřeby text nejprve sám přečte.

4. Následuje kontrola úkolů 1 a 2 a plnění úkolů 3 a 4.
5. Poté si žáci navzájem prohlédnou svoje obrázky a diskutují nad otázkou 4.

Žáci by měli zjistit, zda skutečně používali pouze barvy typické pro podzim, zda se jejich obrázky podobají nebo liší a v čem. U otázky čtyři neexistuje jednoznačná odpověď, žáci mohou báseň vnímat jako pohádku, kdy malíř skutečně maluje po přírodě, nebo vycítit lyričnost a abstraktnost motivů textu a přiklonit se k obraznému chápání malíře jako metafory podzimu. Ani jeden typ odpovědi nelze chápat jako „špatný“, spíše svědčí o různém uvažování a různé vyspělosti čtenáře.

6. Možný závěr práce: Pohled na skutečnou podzimní přírodu (podle možnosti pohledem z okna nebo s využitím fotografií) a povídání si se žáky o to, zda mají podzim rádi – proč ano, proč ne.

Básnický text převzat z: Toman, Jaroslav a Marie Vondru (1994). *Já čtenář a můj svět. Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 5 jsou uvedeny pracovní listy 1 a 2 (text a úkoly, varianty A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 6

Téma: Dění v podzimní přírodě očima básníků i dětí

Cíle: Žáci si přečtou s porozuměním básně s výraznými přírodními motivy, které v nich žáci identifikují. Žáci se postupně zamyslí nad jednoduchou obrazností básní, kterým vymyslí vlastní výstižné názvy. Při práci s pracovními listy, kdy žáci spolupracují ve dvojicích, se musí domluvit na rozdělení si práce při plnění jednotlivých fází úkolů.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověka jeho svět (lidé a čas, rozmanitost přírody)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 30 – 40 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Práce ve dvojicích s pracovními listy propojená se společnou diskusí nad jednotlivými básněmi řízenou učitelem otázkami zaměřenými na základní, především obrazné, motivy básní.

(Poznámka: Pracovní listy je třeba nejdříve rozstříhat na záhlaví s nadpisem a vlastní báseň. Jejich kompletování je jedním z úkolů.)

1. Úvodní úkol pro dvojice: Doplňte na horní části pracovních listů chybějící slova tak, aby to odpovídalo podobě počasí na podzim.
2. Navazující úkol pro dvojice (práce s druhými částmi pracovních listů): Přečtěte si všechny čtyři básně a podle toho, o čem pojednávají, je přiřaďte pod správný nadpis. Nakonec tyto nadpisy nad básničky nalepte.
Předpokládá se, že si žáci mohou práci podle svých schopností a úvah rozdělit. Žákům s SPU může, ale nemusí, delší básničky přečíst spolužák.
3. Poslech výrazného čtení básní učitelem a společné zodpovídání ústně pokládaných otázek k jednotlivým básním (předpokládá se možný rozptyl představ a názorů žáků):
 - a) Listopad (Jan Čarek):
Je list, když zezlátne, také těžký jako zlato?

Proč ho tedy stopka už neudrží?

b) Kaštan ve větru (Jiří Faltus):

O jakém kaštanu je v básni řeč?

Je obsypán skutečnými ježky?

U mladších dětí je možné ukázat kaštan s i bez slupky.

a) + b) Listopad i Kaštan ve větru:

Mohou stromy ve skutečnosti vzdychat nebo mluvit?

Slovo učitele: Pokud věci, zvířata nebo rostliny v básničce nebo pohádce mluví, říkáme tomu, že autor použil tzv. personifikaci.

Učitel podle potřeby buď jednoduše vyvodí nebo zopakuje, pojem personifikace.

c) Podzime (Vítězslav Nezval):

Kdo myslíte, že prosí déšť, aby ještě počkal?

d) Vítr (František Nechvátal):

Úkol: Přečtete všechna slovesa v textu (co vítr dělá).

Učitel zapíše slova na tabuli.

Otázka: Vyjadřují tato slova stále to stejné, nebo ne?

Žáci si mají všimnout zvyšování intenzity větru. Mohou také srovnat s tím, co sami napsali do záhlaví pracovního listu do věty „Na podzim víc vítr“.

4. Úkol pro dvojice: Vymyslete básničkám názvy. Ten název, na kterém se shodnete, napište na pracovní list.

5. Prezentace a srovnávání vytvořených názvů, ocenění každé adekvátní originality a snahy.

Básnické texty jsou převzaty z:

Malý, Radek a Hana Mikulenková (2004). *Čítanka 2*. Olomouc: Prodos.

Šebesta, Karel a Kateřina Váňová (2009). *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.

Šebesta, Karel a Kateřina Váňová (2010). *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 6 jsou uvedeny 4 pracovní listy v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 7

Téma: Recitujeme? Recitujeme! – Verše o podzimu.

Cíle: Žáci si vyzkouší recitaci krátkých textů méně obvyklým způsobem – ve dvojici. Musí zvládnout nejen samotnou adekvátní zvukovou realizaci svého textu, ale také dobře spolupracovat. Žáci si také vyzkouší takové vystoupení hodnotit, ocenit mj. vzájemnou „sehranost“ dvojice.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé a čas, rozmanitost přírody)

Průřezová témata: Osobností a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 20 minut přípravy a 20 minut prezentace a hodnocení

Organizace práce a popis aktivity:

1. Slovo učitele, z něhož se žáci dozvědí, že se dnes budou učit spolupracovat ve dvojicích při recitaci společného krátkého textu. Budou buď vyzváni k vytvoření dvojic, nebo rozdělení pomocí dvojic kartiček s podzimními motivy, které učitel rozdává tak, aby zajistil, že žáci s SPU budou ve dvojici s žákem bez SPU.

Možné motivy dvojic kartiček: kaštan bez slupky, kaštan ve slupce, žlutý list, červený list, hnědý list, opadavý listnatý strom, šípek, jablko, hruška, švestka, dešťové kapky, šípek, jeřábina, odlétající vlaštovka apod.

2. V návaznosti na lekci 6 dostanou žáci k recitaci na výběr ty básně, jejichž text lze dobře rozdělit na pasáže pro dva hlasy – tedy básně Jana Čarka, Františka Nechvátala a Vítězslava Nezvala.

Návrat k již známým básním bude vhodnější v nižších ročnících, u starších žáků může učitel podle uvážení vybrat texty jiné (nebo i jiné – dát větší výběr). Texty by ale měly být srovnatelné co do délky, resp. náročnosti (zde především s ohledem na čas potřebný na přípravu), a prostorem pro vhodné využití dvou hlasů.

3. Úkol pro dvojice: Vyberte si pracovní list s básní, kterou se s kamarádem chcete naučit. Domluvte se, kdo bude recitovat zvýrazněnou a kdo nezvýrazněnou část. List si rozstříhnete a naučte se výrazně číst svoji část.
U básně Podzime mohou zvýrazněnou část recitovat oba žáci společně.
4. Druhý úkol pro dvojice: Přečtete si text několikrát společně – každý svoji část.
5. Třetí úkol: Najděte si ve třídě vhodné místo k sezení a naučte se svoji část textu nazpaměť.
6. Poslední úkol: Vraťte se za kamarádem do dvojice a zkuste si básničku zarecitovat z paměti společně.
7. Po skončení přípravy se budou dvojice prezentovat před ostatními. Ostatní žáci budou pozorně sledovat především: schopnost spolupracovat, plynulost, správnou výslovnost a výraznost projevu, zapamatování si textu, celkový dojem (postoj, možné zapojení gest apod.).
Pamětné osvojení není na prvním místě, protože není primárním cílem. Žáci mohou dostat i možnost podle potřeby se podívat do textu. Smyslem je především schopnost spolupracovat na „hezkém tvaru“ recitace. Hodnocení spolužáků by mělo být především pozitivní – ocenit, co se povedlo. Učitel může dát doporučení k těm aspektům recitace, které se úplně nezdaří.

Poznámka: Během pamětného osvojování textů je možné pustit nahrávku vhodné relaxační hudby.

Poznámka k pracovním listům: Jeden z textů je záměrně v patkovém a jeden v bezpatkovém písmu. Pro dvojice bez SPU lze samozřejmě použít modifikovanou verzi s oběma texty v běžném písmu.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 7 jsou uvedeny 3 pracovní listy v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 8

Téma: Kam se ztratil drak?

Cíle: Žáci soustředěně pracují s jednotlivými částmi příběhu, zodpovídají diferencované otázky a diskutují nad variantami odpovědí. Žáci společně vytvářejí možné zakončení příběhu. Žáci dokážou co nejuvěstižněji vyjádřit vlastnosti, které podle nich má postava z příběhu, shodnout se na nich ve skupině.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Text jednoduchého příběhu, který je pro potřeby lekce mírně upraven, je rozdělen do několika částí, které žáci samostatně postupně čtou a odpovídají na otázky v příslušných pracovních listech. Pro žáky s SPU jsou pracovní listy (varianty B) upraveny typem písma a obsahují také menší počet otázek. Listy s menším počtem otázek je možné použít také v nižších ročnících pro všechny žáky.

1. Četba první části textu, odpovídání na otázky na pracovním listě č. 1 a společná kontrola, resp. diskuse nad odpověďmi.
První otázku může učitel doplnit ústní otázkou: Taky se vám stalo, že jste se takto vymlouvali? Čeho se to týkalo?
Diskuse nad odpověďmi na uzavřené otázky č. 2 – 4 by měla pomoci zařadit příběh do zkušeností dětí – může jim být námětem výroby draků blízký i zcela cizí, což ale není překážkou v jeho recepci.
2. Četba druhé části textu, odpovídání na otázky na pracovním listě č. 2 a společná kontrola, resp. diskuse nad odpověďmi.
3. Četba třetí části textu, odpovídání na otázky na pracovním listě č. 3 a společná kontrola, resp. diskuse nad odpověďmi.
4. Četba čtvrté části textu s pozměněným a otevřeným koncem (pracovní list č. 4).

5. Slovo učitele s úkolem pro celou třídu: Vidíme, že se Vlád'a zachoval hodně špatně, ale nevíme, jak to s ním i s jeho přelepeným drakem dopadlo. Zkusíme si to vymyslet. Každý z vás vymyslí jednu větu, věty na sebe ale musí navazovat a tvořit souvislý příběh, který musí nějak dopadnout, mít nějaký závěr.

Ten žák, který mluví, může mít v ruce mírně odmotané klubko provázku („provázek od draka“). Žáci si klubko postupně předávají.

Ať už žáci Vlád'u ve své verzi konce příběhu nějak vytrestají, nebo ne, měl by být dočten (učitelem; popř. dovyprávěn) skutečný závěr příběhu – ostuda, kterou Vlád'a utřil:

Drak stoupal výš a výš. Všichni chlapci se za ním dívali. A Vlád'a volal:

„To koukáte, co?“ A nic se nestyděl, že to není jeho drak, že je to drak Frantíkův.

Tu začal drak ve vzduchu tančit, byl špatně přelepený. Udělal jeden kotrmelec, druhý a fíí, jako šípka letěl dolů a rovnou do rybníka.

Všechny děti rychle stáhly draky k zemi a běžely za Vlád'ou k rybníku. Vlád'a přitahoval za provázek mokrého draka ke břehu. Ale co to? Když draka vytáhl z vody, měl drak zase červený nos, a ne zelený. Zato na rybníku plaval jiný drak, ne, jenom kus pomalovaného papíru, kterým Vlád'a Frantíkova draka přelepil. To byla ostuda!

Vlád'a nechal draka drakem a uháněl domů, co mu nohy stačily. Celý týden pak raději mezi kluky nechodil.

Varianta: Protože jde o příběh relativně známý, mohou ho žáci dokončit podle toho, jak si ho pamatují.

6. Úkol na závěr hodiny (pracovní list 5), pro menší skupinky žáků:

Jaký byl podle vás Vlád'a?

Žáci k siluetě postavy doplňují jak co nejvíce přídavných jmen, tak i jiných vyjádření chlapcových vlastností. Na doplňovaných vlastnostech by se měla skupina shodnout.

Výsledek se může lišit podle toho, jak žáci sami příběh dokončovali, i podle toho, jak jsou sami staří. Starší žáci by mohli vlastnosti chlapce pojmenovávat i podle toho, jak se jim jeví možná motivace i důsledky jeho chování, jak ho nechají „zmoudřet“ apod.

Poznámka: Text příběhu Eduarda Petišky je z knížky Pohádkový dědeček. Zde byl text převzat z čítanky pro 2. ročník Zuzany Novákové a Denisy Wágnerové z nakladatelství Alter (1994) a mírně upraven.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 8 jsou uvedeny pracovní listy 1-4 (varianty A a B) a 5 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 9

Téma: Když jsme byli malí aneb Známe lidové pohádky?

Cíle: Žáci si připomenou názvy a základní děj několika známých českých lidových pohádek různého typu (pěstounská, kouzelná, realistická). Při vyprávění podle osnovy si žáci ve skupině vhodně rozdělí úkoly, předpokládá se zohlednění schopností žáků s SPU, kteří by neměli tvořit jednu skupinu. Žáci se také orientačně seznámí s existencí pohádek jiných národů, uvědomí si vztah reálií v názvech knih k oblasti původu.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace společné práce na začátku a konci lekce s prací skupinovou.

1. Na tabuli je napsáno osm neexistujících názvů pohádek, které vznikly zpřeházením slov z názvů pohádek skutečných (adaptací Němcové a Erbena):

Bystrozraký Smolíček

Sedmero vlasů dědy Dlouhého

Tři krkavci

Chytrá Káča

Bajaja a čert

Široký, vař!

O zlatém hrnečku

Princ a horákyně

Úkol pro žáky: Společně ze slov sestavte osm skutečným názvů pohádek.

Je vhodné upozornit na to, že slova v „zamotaném“ textu mohou být v jiném tvaru, žádné ale nechybí.

Řešení je samozřejmě následující:

Pohádky Karla Jaromíra Erbena: Hrnečku, vař!, Dlouhý, Široký a Bystrozraký, Tři zlaté vlasy děda Vševěda

Pohádky Boženy Němcové: O Smolíčkovi, Chytrá horákyně, Princ Bajaja, Čert a Káča, Sedmero krkavců

2. Ideálně trojice žáků si vylosují kartičku s názvem některé skutečné pohádky z výše uvedených (podle potřeby mohou dostat název zadaný cíleně). Učitel po třídě předem rozmístí slovní osnovy všech osmi pohádek, ale bez názvů.

Úkol pro skupiny žáků: Najděte slovní osnovu ke své pohádce a připravte si podle ní její vyprávění. Pokuste se nevynechat nic důležitého.

Žáci by měli vyprávět sice s pomocí osnovy (pomáhá jim připomenout si základní děj pohádky), ale vlastními slovy s doplněním co nejvíce důležitých momentů příběhů, které už osnova neobsahuje. Osnovy jsou připravené v různě podrobné podobě (viz příloha lekce), především s ohledem na sám rozsah děje jednotlivých pohádek a jeho peripetie, vždy však má osnova sedm bodů, aby se alespoň rámcově sjednotila délka převyprávění. Body osnovy jsou záměrně v přítomném čase – pohádka ale musí být vyprávěna v obvyklém čase minulém.

Pokud náhodou danou pohádku nikdo ze skupinky žáků nebude znát, mohou si ji podle osnovy zkusit vymyslet, tuto skutečnost ale pak musí spolužákům říct.

3. Otázka pro žáky: Co měly podle vás pohádky společné?

Smyslem je vyvodit jak základní znaky lidových pohádek, jako je časoprostorové neurčito minulosti, popř. přítomnost nadpřirozených bytostí nebo kouzel (to ale nenajdeme ve všech osmi pohádkách), tak především fakt, že jde o lidové pohádky české dvou nejznámějších českých sběratelů a adaptátorů lidové slovesnosti. Skutečné autory pohádek neznáme, protože jde vlastně o autorství kolektivní – lidové pohádky se po dlouhou dobu předávaly pouze ústně.

4. Slovo učitele a úkol pro žáky: Svě lidové pohádky mají i jiné národy jako součást své původně ústní, později zapsané (tedy literární) slovesnosti. Na pracovním listě se pokuste spojit názvy pohádkových knížek s národem, oblastí, ke kterým podle vás patří. Všechny uváděné knížky skutečně existují, i když jsou různě staré.

Knihy jsou zvoleny tak, aby měly název, ze kterého se původ pohádek dá odvodit.

Správné řešení s uvedením autorů knih:

Vladimír Hulpach: Co vyprávěl kalumet (1966) – indiánské pohádky

Mária Kosová: Děvče ze pštrosího vejce (1969) – africké pohádky

Alena Ježková: Baba Jaga, kostlivá noha (2011) – ruské pohádky

Jan Vladislav: Pohádky ze země draka (1960) – čínské pohádky

Jan Suchl: Pohádky z iglú (1987) – eskymácké pohádky

Jiří Tomek: Dary krále džinů (1995) – arabské pohádky

Zdeňka Kudrnová: Urašima (2018) – japonská pohádka

Jan Vladislav: Kapitán Tulipán a princezna z Bordeaux (1971) – francouzské pohádky

5. Kontrola pracovního listu, podle uvážení informace učitele k vybraným knihám (ukázky přebalů z internetu, nebo celých knih apod.).

Závěrečné shrnutí tématu: existence lidových pohádek ve slovesnosti a literární tradici všech národů.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 9 je uveden doplňující materiál – osnovy pohádek – a 1 pracovní list v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 10

Téma: Trochu jiná Červená karkulka

Cíle: Žáci se seznámí s existencí variant zvolené lidové pohádky a poté diferencovaně pracují s její komickou parodií. Žáci s SPU text (upravený) výrazně čtou, převypráví a zhodnotí (líbil/nelíbil) doplní argumenty. Žáci bez SPU si procvičí tiché čtení s porozuměním, a to s pomocí takto zaměřeného pracovního listu.

Rozvíjené kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace společné práce celé třídy se samostatnou prací žáků bez SPU a individuální (skupinovou) prací žáků s SPU s učitelem.

1. Motivační otázka pro celou třídu s výběrem odpovědí:

Jaký je podle vás správný konec pohádky O Červené karkulce? Jak ji znáte?

- Vlkovi je špatně, Karkulku i babičku raději vyplivne.
- Vlk se utopí ve studni.
- Karkulka a babička se prokoušou ven.
- Karkulka i babička zůstanou sežrané.
- Vlk na prosbu Karkulky pustí babičku a omluví se.
- Přijde myslivec a vlka zabije.

Správně je b), f), ale i d).

Učitel podle potřeby doplní informace, že nejstarší psaná verze, kterou známe z knihy Pohádky matky Husy Francouze Charlese Perraulta (konec 17. století), nekončí happy endem. Špatný konec je spojen s moralizujícím ponaučením – Karkulka doplatila na svoji důvěřivost a nerozum. Ve většině jiných verzí pohádky (existuje jich celá řada) je ale nakonec zachráněna.

Pohádky matky Husy jsou u nás známé především v překladu Františka Hrubína (2. vydání 1972).

2. Slovo učitele: Základ příběhu o Červené karkulce využili i jiní současnější autoři, kteří vymysleli vlastní podoby příběhu. Teď si přečteme takovou moderní pohádku od spisovatele Aloise Mikulky.

Následuje zadání práce s pracovními listy.

Žáci budou pracovat diferencovaně:

Žáci bez SPU budou text na pracovním listě číst sami tichým čtením a plnit připojené úkoly (pracovní list A).

Žáci s SPU budou ve skupině s učitelem text číst nahlas – napřed obtížná slova, poté vlastní text (pracovní list B). Po přečtení příběh převypráví a řeknou, zda se jim líbil/nelíbil a proč.

3. Následovat bude společná kontrola úkolů v pracovním listě žáků bez SPU a poté vyvození vlastností postav v Mikulkově pohádkové parodii a srovnání s pohádkou původní (s dětem nejznámější verzí). Vlastnosti lze zaznamenávat na tabuli nebo větší list papíru.

O Červené karkulce		
	LIDOVÁ POHÁDKA	MIKULKOVA POHÁDKA
VLK byl		
KARKULKA byla		
BABIČKA byla		

4. Po pojmenování rozdílů ve vlastnostech postav a v jejich roli v příběhu je vhodné vyvodit základní závěr o žánrové povaze Mikulka textu – Mikulka ve své pohádce žertovně pozměnil obsah původní pohádky s cílem čtenáře hlavně pobavit, jeho pohádka je tzv. komickou parodií.

Na úplný závěr se může učitel s žáky pobavit o tom, co je v příběhu nejvíc pobavilo.

Zdroj textu: Mikulka, Alois (1974). *Dvanáct usmívajících se ježibab*. Brno: Blok, s. 24.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 10 je uveden pracovní listy 1 (varianty A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 11

Téma: Bez pohádek nejsou Vánoce

Cíle: Žáci volí strategii pro orientaci a vyhledávání informací v zadaném zdroji. Žáci musí dojít k přijatelnému kompromisu při výběru filmových pohádek a zformulovat své argumenty. Žáci musí zvolit vhodnou formu spolupráce při doplňování pracovního listu.

Rozvíjené kompetence: kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 30 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Práce ve dvojicích nebo trojicích.

1. Žáci si buď přinesou z domu, nebo dostanou od učitele televizní program na vybrané dva až tři dny vánočních prázdnin – například oba vánoční svátky a den navazující.

Žáci tedy buď pracují s obsahově sice totožnými, ale graficky různě řešenými zdroji, nebo s jedním společným. Učitel vybere vhodný počet programů, které budou sledovat, například čtyři – dva veřejnoprávní a dva komerční.

2. Úkol pro skupinky: Označte si v programu odpoledního vysílání všech vybraných stanic všechny filmové pohádky a potom si z nabídky vyberte na každé odpoledne jednu, na kterou byste se všichni ve skupince rádi podívali. Napište její název do pracovního listu a vedle napište jméno režiséra a rok, kdy byla pohádka natočená. Pokud to ve vašem programu nenajdete, zapátrejte u žáků v jiné skupině. Do dalšího sloupečku v pracovním listě napište alespoň tři důvody, proč jste si vybrali právě tuto pohádku.

Žáci jednak musí zvolit nějakou vhodnou strategii na vyhledávání informací – mohou si rozdělit úkoly, zvolit nějaký způsob značení v textu apod. – jednak se musí pokusit shodnout na jediném filmu, tedy pravděpodobně hledat nějaký kompromis. Mladším žákům může nějakou strategii poradit učitel, starší žáci ji nepochybně najdou sami.

Ideální by bylo, kdyby se žáci během Vánoc na alespoň jednu vybranou filmovou pohádku skutečně podívali a mohli pak říct, zda se jim líbila a proč, zda splnila jejich očekávání.

Podle potřeby učitel vysvětlí pojem režisér (Tvůrce v oblasti filmu, ale také divadla, televize nebo rozhlasu, který se věnuje režii, tedy celkové organizaci dění ve filmu /inscenaci/, spojování jeho jednotlivých prvků do jednotného celku a zprostředkování myšlenek díla /scénáře/ divákovi. Především u filmu je považován za tvůrce hlavního. Filmový režisér se účastní i přípravných činností /např. výběr prostředí/ a především řídí vlastní natáčení.)

3. Dobrovolná prezentace vybraných pohádek a důvodů výběru.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 11 je uveden 1 pracovní list v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 12

Téma: Moje vánoční televizní pohádka

Cíle: Žáci při domácí přípravě musí zaznamenat základní informace o pohádce, výstižně formulovat vlastnosti kladné a záporné postavy, vhodně argumentovat při vlastním hodnocení pohádky jako celku. V hodině žáci sdělují a sdílejí své divácké zážitky, získávají náměty na filmové pohádkové adaptace, které by mohli zhlédnout v budoucnu.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Mediální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: domácí příprava a zhruba jedna vyučovací hodina (30-45 minut)

Poznámka: Vzhledem k chybějící bariéře textu se předpokládá bezproblémové zapojení žáků s SPU. Pracovní list je u všech žáků východiskem diskuse, ne předmětem hodnocení ve smyslu pravopisném nebo stylizačním.

Organizace práce a popis aktivity:

Tato lekce je pojatá jako domácí úkol pro žáky na vánoční prázdniny a navazuje na lekci předchozí, kdy si žáci vybírali tipy na televizní pohádky. Nyní mají za úkol zpracovat na základě jedné zhlédnuté pohádky pracovní list (pracovní list 1) – zaznamenat základní informace o filmu, zhodnotit vlastnosti hlavních hrdinů a pohádku jako celek.

Vypracované pracovní listy jsou použity jako východiska pro povánoční hodinu literární výchovy, kdy si žáci vyprávějí o svých diváckých zážitcích. Hodina je z hlediska učitele do jisté míry improvizací, která se bude odvíjet od aktuálních diváckých zážitků žáků i jeho samotného (kterou pohádku sám zná, kterou ne apod.). Předpokládá se rovnocenné zapojení žáků s i bez SPU.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 12 je uveden 1 pracovní list v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 13

Téma: Pohádky se smutným koncem 1

Cíle: Žáci jsou konfrontováni s faktem, že handicap (například dyslexie) nemusí být překážkou úspěchu nebo dokonce světové známosti – a to na příkladu životních osudů jednoho z prvních tvůrců umělých pohádek H. Ch. Andersena. Na příkladu jeho pohádek se žáci seznámí s další možnou podobou autorské pohádky – pohádkami smutnými až tragickými, bez happy endu. V této první hodině žáci především rozvíjejí schopnost prožitkového a zároveň pozorného naslouchání výrazného předčítání první části pohádky Smrček, pokusí se předvídat další průběh děje.

Rozvíjené kompetence: kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, popř. Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace výkladu a předčítání učitele a společné práce třídy při diskusi.

1. Opakování předchozích poznatků o pohádkách pomocí otázek žákům a dílčí výklad:

Jaké druhy pohádek jsme zatím poznali? Jak se jim říká?

Pohádky lidové, jejichž autorství je kolektivní, a pohádky moderní (autorské, umělé), jejichž autoři mohou lidové pohádky využívat mj. k tomu, aby jejich obměnami čtenáře pobavili.

Vybavíte si jméno autora, jehož veselou Červenou karkulku jsme četli? (Alois Mikulka)

Doplnění krátké informace: Autorské pohádky nemusejí vznikat jenom přetvořením pohádek lidových, mnohem častější je, že si je autor úplně vymyslí – spojí fantazii (kouzla, nadpřirozené postavy, kouzelné předměty, nereálné vlastnosti postav) s reálným světem, často úplně současným, běžným, plným obyčejných lidí i moderní techniky apod.

Musí každá pohádka skončit dobře?

Nemusí.

2. Naváže slovo učitele – výklad asi s tímto obsahem:

Špatně končí některé lidové pohádky (nebo některé verze lidových pohádek), smutné s často špatnými konci bývají ale také pohádky autorské. Jedním z nejznámějších autorů smutných pohádek a jedním z prvních autorů umělých (autorských) pohádek vůbec je Hans Christian Andersen.

H. CH. Andersen byl Dán, žil v 19. století (1805-1875) a pocházel z velmi chudé rodiny – otec byl švec, matka pradlena. Přes složité dětství nakonec mohl vystudovat gymnázium, nikdy se ale výborně nenaučil jazyk, celý život dělal v textech chyby – má se za to, že trpěl dyslexií a snad i autismem. Neměl šťastný život, což se pravděpodobně odrazilo i v jeho pohádkách, z nichž mnohé jsou velmi smutné a určené spíše starším dětem i dospělým. Andersen psal také básně, divadelní hry a romány, pohádek si sám ve své tvorbě příliš nevážil. Přesto právě ony jsou dodnes dobře známé, nezastarávají a tvoří základ světové literární kultury – dočkaly se řady různých adaptací a socha malé mořské víly v Kodani patří k nejznámějším sochám vůbec.

Andersen napsal pohádek celkem 156 a čerpal v nich z dánských i jinonárodních lidových pohádek, vlastní fantazie i ze skutečného světa.

Den Andersenova narození – 2. dubna – se stal Mezinárodním dnem dětské knihy.

Učitel může vhodně zdůraznit, že nějaký handicap nemusí být překážkou úspěchu i v málo předpokládané oblasti. Například i jiní známí spisovatelé byli pravděpodobně dyslektiky (J. Verne, A. Christie).

3. Následně učitel přečte první část pohádky Smrček, která se odehrává ještě v lese.

Úkol pro žáky pro pozorné naslouchání a následný rozhovor: Poslouchejte a všimněte si, jak se smrček v pohádce cítil a po čem všem toužil.

Po přečtení ukázky si učitel s žáky popovídá o tom, co smrček v pohádce prožíval, jaká měl přání i jak na ně reagovalo jeho okolí – slunce a vítr. Na závěr mohou žáci zkusit odhadnout, jaký bude další osud smrčku. Nic ze skutečného pokračování pohádky zatím ale neprozradíme a ponecháme otevřený konec jako motivaci do další hodiny.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 13 je uveden text první části pohádky Smrček v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 14

Téma: Pohádky se smutným koncem 2

Cíle: Žáci se seznámí se stěžejní částí pohádky i jejím smutným vyústěním. Žáci by měli pochopit tragický osud smrčku i jeho možné příčiny. Měli by si uvědomit, že autorské pohádky mohou obsahovat hlubší myšlenky a vyvolávat i jiné emoce než pobavení. Žáci by se měli pokusit o aktualizaci („dobrá“ a „špatná“ přání). Žáci se také seznámí (alespoň rámcově) s dalšími Andersenovými pohádkami.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, popř. Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Poznámka: K potřebám žáků s SPU je přihlédnuto v pracovním listu B, kde je užito bezpatkové písmo. Jinak se předpokládá společná práce celého kolektivu, včetně sdílení prožitků z textu.

Organizace práce a popis aktivity:

Vhodná kombinace společného hlasitého a tichého čtení druhé části pohádky Smrček. Společné řešení navazujících otázek a úkolů, nejen na pracovním listě.

1. Učitel se žáky zopakuje obsah první části pohádky (hlavní postava, místo děje, přání hlavní postavy, přítomnost a role vedlejších postav atd.).
2. Následuje společné hlasité čtení druhé části pohádky (viz pracovní listy).
Spojující text rekapitulující obsah vynechaných pasáží může přečíst učitel. Závěr pohádky mohou číst žáci sami tichým čtením, pokud to podpoří emoční dopad konce příběhu.
3. Poté žáci s učitelem diskutují nad otázkami na třetí straně pracovního listu.
Na otázky lze odpovídat vcelku jednoduše, ale lze je chápat také jako podněty k náročnějšímu uvažování. Bude samozřejmě záležet na ročníku i konkrétním kolektivu.
4. Diskusi potom rozšíříme o otázku:
Myslíte si, že stále existují dobrá a špatná přání? Napadá vás nějaké dobré nebo špatné přání?

Nápady žáků lze zapisovat na tabuli do dvou sloupečků pro srovnání a vyvození adekvátních závěrů.

5. V závěru druhé hodiny věnované Andersenovi se ještě vrátíme k jeho dalším pohádkám. Otázka pro žáky: Znáte nějaké jiné Andersenovy pohádky? Pamatujete si něco z jejich děje?

Bylo by vhodné připomenout zejména nejznámější pohádky: Ošklivé káčátko, Císařovy nové šaty, Malá mořská víla, Sněhová královna, O princezně na hrášku, Činový vojáček, Křesadlo, O Malence, Slavík, Děvčátko se sirkami.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 14 je uveden pracovní list (varianta A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 15

Téma: Známé pohádkové dvojice z televizních večerníčků

Cíle: Žáci si připomenou nejznámější pohádkové dvojice z českých večerníčků, spolupracují jak během úvodní hry, tak především později, kdy plní úkoly ve dvojicích. Při plnění úkolů se žáci seznámí s některými novými informacemi o večerníčcích, procvičí si krátkodobou paměť a zvolí vhodnou strategii pro zapamatování informací (podle potřeby zohlední schopnosti spolužáka). Procvičí si schopnost krátkého mluveného projevu – s východiskem v psaném textu i mluveném projevu spolužáka. Okrajově se dozví o dalších divácky oblíbených postavách z animovaných filmů.

Rozvíjené kompetence: kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobností a sociální výchova, Mediální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace krátké činnosti individuální (hra) a základní práce ve dvojici.

1. Slovo učitele: Celá řada knížek autorských pohádkových příběhů se stala buď předlohou pro scénář televizního večerníčku, nebo naopak ze scénářů příběhů z večerníčků vznikla knížka. Celou řadu pohádek a pohádkových postav proto můžete znát z obou zpracování – knižního i filmového. A dnes si vyzkoušíte, jak dobře nejznámější pohádkové postavičky znáte, a něco se o nich, jejich příbězích a tvůrcích dozvíte.
2. Úvodní aktivita – varianta hry Kdo jsem: Učitel každému žákovi připevní na záda cedulku se jménem pohádkové postavy a úkolem žáků bude zjistit, kdo jsou. Mohou se ptát kohokoliv ze spolužáků, ale jenom zjišťovacími otázkami typu ano/ne. Na jiný typ otázek spolužáci neodpovídají.
Pohádkové dvojice (výběr bude záležet na počtu žáků, předpokládaných znalostech apod.): Křemílek – Vochomůrka, Bob – Bobek, Rumcajs – Manka, Spejbl – Hurvínek, Robátko – Větrník, Káťa – Škubánek, Maková panenka – motýl Emanuel, Ája – Fík, Mach – Šebestová, Kubula – Kuba Kubikula, Čmelda – Brumda, Edudant – Francimor, Anče – Kuba, Pat – Mat, Hodan – Hubert, Jája – Pája.
3. Až žáci zjistí, kým jsou, vytvoří dvojici se svým pohádkovým partnerem.

4. Každá z vytvořených dvojic si najde mezi lístky s textem umístěnými v prostoru třídy (každý text dvakrát, pro každého ze dvojice jeden – viz příloha) ten, na kterém budou informace o „jejich“ pohádce.

Úkol pro dvojice: Informativní text si během časového limitu pročtete a co nejvíce informací si zkuste zapamatovat.

Časový limit bude záviset na ročníku a schopnostech konkrétních žáků. Jakou strategii pro zapamatování informací ze zhruba sedmi až desetiřádkového textu žáci zvolí, bude záležet na nich.

5. Dvojice prezentují co nejvíce informací o jednotlivých seriálech.

Úkoly pro všechny: Pokuste se z informací zjistit, kolik dílů má nejčastěji jedna řada večerníkového seriálu, a zapamatovat si co nejvíce autorů scénářů nebo knižních předloh seriálů (které jméno se objevuje nejčastěji).

Animované seriály mají nejčastěji 13 dílů a nejčastěji se objevuje jméno Václava Čtvrťka.

6. Závěrečná aktivita: Žáci ve dvojicích povedou krátký rozhovor o tom, která je jejich nejoblíbenější animovaná postavička a proč. Poté řeknou ostatním, co se dozvěděli od kamaráda.

Předpokládá se, že žáci nyní budou volit spíše populární postavičky ze zahraničních seriálů nebo rodinných animovaných celovečerních filmů. Záměrem je právě rozšířit v závěru hodiny její téma i o tento širší pohled na téma pohádkových postav z filmové tvorby.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 15 jsou uvedeny informativní texty k animovaným seriálům v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 16

Téma: NIC jako téma v autorské pohádce

Cíle: Žáci rozvíjejí fantazii a myšlení nad tak abstraktním slovem, jako je „nic“. Při této činnosti spolupracují ve dvojicích, musí se domluvit na způsobu spolupráce (kdo zapisuje, kdo přemýšlí ...) a zohledňovat přitom své specifické schopnosti tak, aby dospěli k co nejzajímavějším výsledkům. Žáci se dále seznámí se dvěma autorskými pohádkami, které s „nicotou“ pracují jako se svým stěžejním tématem a výchozím nápadem. U pohádky Daisy Mrázkové rozvíjejí schopnost prožitkového naslouchání. Stančíkův příběh pak domýšlejí a dotvářejí buď slovně, nebo formou komiksu, takže mohou opět uplatnit preferovaný způsob vyjádření, tentokrát ale při práci samostatně.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, místo, kde žijeme)

Průřezová témata: Osobností a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 75-90 minut (vhodné spojit hodinu literární výchovy a slohu)

Poznámka: Pro žáky s SPU jsou připraveny dvě verze pracovního listu – s kompletním, poměrně dlouhým, textem a s textem přiměřeně zkráceným, ale na úkor některých kvalit (zejména humoru) autorského textu. Použití záleží na individuálních schopnostech konkrétních žáků.

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce společné (poslech, společné čtení a otázky kladené celé třídě), práce dvojic a práce individuální (tiché čtení a domýšlení konce příběhu).

1. Učitel zaměří pozornost žáků na tabuli, na níž nebude nic napsáno.
Úvodní motivační otázka: Podívejte se na tabuli a řekněte mi, co vidíte.
Žáci budou pravděpodobně odpovídat, že vidí tabuli, bílou (zelenou, černou...) plochu/barvu, nic... a všichni budou mít pravdu.
2. Navazující slovo učitele: Dnešní hodina bude mít trochu zvláštní téma, bude jím NIC.
Učitel napíše slovo NIC na tabuli.
3. Úkol pro dvojice žáků: Vymyslete alespoň pět vět se slovem nic.
Žáci si věty zapisují na papír. Ve dvojici je vždy maximálně jeden žák s SPU.

Nejlepší věty zapíšeme na tabuli a zkusíme se se žáky zamyslet nad tím, o jakém „nic“ vlastně věty něco říkají.

4. Slovo učitele: I když se to může zdát zvláštní, i o něčem takovém, jako je nic, existují pohádky. A my si teď kousek jedné přečteme.
5. Učitel přečte část pohádky Daisy Mrázkové Nic a plch z knížky Neplač, muchomůrko:

Nic a plch

Plch byl zvědavé zvířátko. Seděl na stromě, dělal jakoby nic, a přitom mu oči jen hrály. Rád by věděl, co dělá holčička pod stromem. Holčička pod stromem nedělala nic. Byla tam jen tak.

- Co děláš, Kateřino? zavolal na ni plch.
- Nic!
- Prosím?
- NIC!

Plch chvíli běhal po větvích sem a tam a pak už to nevydržel a seběhl dolů. Chtěl vidět, jak se dělá NIC.

- Ukaž, jak se to dělá?
- No takhle, řekla holčička a stála pod stromem a nehýbala se.
- To je obyčejné stání, řekl zklamaně plch.
- Tak tedy takhle, řekla Kateřina a sedal si na pařez a dala nohu přes nohu a podepřela si jednou rukou bradu a dívala se před sebe.
- To je obyčejné sezení, namítal plch.
- No tak takhle! řekla Kateřina a lehla si do trávy jak dlouhá, tak široká a zavřela oči.
- To je obyčejné ležení, řekl plch.

Kateřina se posadila.

- Poslyš, plchu, co je to vlastně NIC?
- Nevím, řekl plch. – Nevím přesně. Měli bychom se na to podívat zblízka!
- To bychom měli, řekla holčička. – Ale kde je?

Plch přemýšlel a rozhlížel se a nevěděl.

- Což ve vzduchu? navrhoval.
- Ve vzduchu je vzduch, pravila Kateřina mrzutě.
- Tak co pod kamenem?

A už horlivě obraceli veliký kámen.

Ale NIC pod ním nebylo. Byla pod ním zkroucená bílá tráva, která si ihned blaženě oddychla a začala se těšit, jak se uzdraví a zazelená a jak zase poroste rovně. A bylo tam také několik nehezských brouků, kteří se úprkem rozběhli.

- Všude něco je, stěžovala si holčička.

(...)

Učitel na úryvek textu naváže otázkou: Co myslíte, je tedy nic, nebo není? Existuje vůbec, nebo neexistuje?

Možná bude zapotřebí vysvětlit, jaké zvíře je plch. Pro myšlenku textu to není důležité, ale neobvyklé zvíře může upoutat pozornost žáků.

(Plch lesní je hlodavec z čeledi plchovitých. Bez ocásku, který je huňatý, měří okolo deseti centimetrů. Je zbarvený žlutohnědě, břišní strana bývá světlá. Přes oko k ušnímu boltci má černý pruh. U nás žije hlavně v jehličnatých a smíšených horských lesích, především na Moravě. Je všežravec. U nás patří mezi chráněné druhy. /zdroj: Wikipedie/)
Zdroj textu: Mrázková, Daisy (2004). *Neplač, muchomůrko*. 4. vyd. Ústí nad Orlicí: Grantis, s. 64-65.

6. Další úkol pro dvojice žáků: Promyslete si, jak byste NIC popsali. – Co to vlastně je „nic“? Jak podle vás vypadá? Kde se vyskytuje? Viděli jste už „nic“? apod.

Výsledek zamýšlení mohou z časových důvodů prezentovat pouze některé dvojice, dobrovolníci.

7. Slovo učitele: Podobné otázky jako vy asi řešil i autor další pohádky, když ho napadlo napsat pohádku O díře z trychtýře.

8. Společné hlasité čtení úvodu textu obrázkové knížky Petra Stančíka. Poté samostatné tiché druhé čtení textu.

Text je přepsán na pracovní list (1B – list v bezpatkovém písmu pro žáky s SPU s kompletním textem, 2B – list v bezpatkovém písmu pro žáky s SPU s textem zkráceným, v místech krácení mírně upraveným, 1A – list pro žáky ostatní), ilustrační doprovod knížky by bylo vhodnější zatím žákům neukazovat, aby nebyla ovlivněna jejich vlastní představivost.

9. Úkol pro žáky-jednotlivce: Vymyslete pokračování příběhu. Našla Díra planetu děr? Kde? Co při jejím hledání prožila? Můžete to buď napsat v rozsahu alespoň deseti vět, nebo nakreslit jako obrázkový příběh (komiks) o alespoň čtyřech obrázcích.

Žáci prezentují své příběhy, a to podle časových možností buď ústně, nebo je můžeme například umístit na nástěnku, aby si je mohli ostatní prohlédnout během přestávek. Oceňujeme nápaditost, souvislost dějové linky, z motivačních důvodů odhlížíme od pravopisu.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 16 jsou uvedeny 3 pracovní listy v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 17

Téma: Hrátky se slovy a abecedou – jazyk jako nosný tematický prvek v autorské pohádce

Cíle: Žáci se seznámí s příkladem autorské pohádky využívající hry s jazykem. Procvičí si schopnost pozorného zážitkového naslouchání. Jazykovou hru pak dále rozvíjejí v úkolech zaměřených na práci se slovní zásobou a její rozšiřování. Při práci ve dvojicích musí vhodným způsobem spolupracovat. Při této práci i při práci individuální by měli projevit nápaditost, originalitu, ideálně i vhodnou formu smyslu pro, nejen jazykový, humor.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, rozmanitost přírody)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, popř. Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce individuální a práce ve dvojici se společným poslechem čteného textu.

1. Úvodní aktivita – úkol: Žáci si postupně – tak jak sedí v lavicích – řeknou abecedu, každý jedno písmeno. „Své“ písmeno si zapíšou na papír a zkusí vymyslet co nejvíce zvířat, která na dané písmeno začínají.

Následuje společná kontrola, žáci si uvědomí, jak jednoduché, nebo obtížné to jednotlivci měli – na některá písmena začíná řada zvířat, na některá téměř žádné.

2. Následuje slovo učitele: Mnohá z těchto zvířat, která jste jmenovali, jednoho dne vyděsil obávaný krokodýl, když vyhlásil, že se mají seřadit podle abecedy, aby si mohl sestavit jídelní lístek na příští měsíc. Alespoň se to tak píše v jedné pohádce, jejíž začátek vám teď přečtu.

Učitel přečte mírně upravený začátek Pohádky o abecedním pořádku Petra Nikla:

„Seznam tu chci mít do večera!“ zavelel krokodýl a mezi zvířaty nastal zmatek. Krokodýl byl veterán mnoha potyček na řece Amazonce. Šuškal se, že je puntičkář, který musí mít do puntíku splněno všechno, co má dopředu naplánováno!

Naštěstí byl už starý a nepamatoval si jména zvířat. Měl na to dva horlivé Kajmany, kteří mu každý den přesně podle jídelníčku museli lovit jídlo na objednávku. Byli však už také zapomnětliví ... naštěstí.

Blížil se večer a zvířata usilovně přemýšlela, jak Krokodýla obelstít. Pak Šimpanz dostal nápad.

3. Otázka pro žáky: Jaký nápad asi šimpanz dostal? Zkuste ve dvojicích vymyslet, co mohlo šimpanze napadnout, jak se zvířátka asi mohla zachránit.

Žáci v krátkosti prezentují své hypotézy.

4. Učitel přečte pohádku do konce, pokusí se výrazným čtením podpořit humor textu:

Po setmění předal Šimpanz Krokodýlovi tento seznam: Astrorep, Brozd, Cypouš, Dobr, Ežovka, Fešterka, Glon, Hážka, Chucha, Jenek, Kosál, Luleň, Mroust, Nos, Ondulka, Pršeň, Rejn, Sakůň, Šuhýk, Tabuť, Timpanz, Umu, Vyena, Zelva, Žebra.

Sklerotický Krokodýl nic nepostřehl, zamnul tlapami a zavolal své dva Kajmany. „Tak copak to máme zítra v jídelníčku?“

„No Á, pane generále,“ informovali, „na Á!“

„Takže...?“ pokynul generál hlavou na nástěnku s jídelním lístkem.

„Astro...rep, pane generále, ale...?!“

„Odchod! Hledat!“ přikázal krokodýl a usnul.

Kajmani hledali celou noc, ráno i dopoledne, avšak žádné zvíře toho jména nenašli.

„Kde je oběd?!“ znervózněl v poledne krokodýl.

Kajmani jen krčili krkem. „Nikdo takové jméno neslyšel!“

„Kuš! Máte štěstí, že tam dnes není jídlo na Ká, nemusím vám připomínat, co by to pro vás znamenalo!“ zuřil znechucený Krokodýl a najedl se angreštů.

Druhého dne se vše opakovalo – po Brozdech ani vidu ani slechu.

„Kuš!“ znovu se rozčiloval generál. „Jak vám může dělat problémy Brozd, když ještě před měsícem byly pro vás hračkou Španělští ptáčci?“ A otráveně sáhl po blumách.

Tak to šlo den co den, Kajmani už byli zpocení strachy, protože se blížilo Ká a krokodýl se cpal celerem, datlemi, ebenovým dřevem, fíky, grapefruity, hrachem a chřestem.

„Tak, pánové, doufám, že dneska budete mít s Jenkem úspěch!“ zasípal jednoho rána vychrtlý Krokodýl.

Nato Kajmani strachy cosi zablekotali, odešli hledat Jenka a už se nikdy nevrátili.

Pak se ještě nějaký čas rozléhalo krajem Krokodýlovo „Kuš! Kuš!“ Ale když mu došlo, že ani tentokrát nedostane oběd, který si objednal, nezbylo mu, než dál pojídat lehko stravitelné plody.

A tak se z toho veterána stal vegetarián.

(Zdroj: Nikl, Petr (2006). *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, s. 34)

Shrnující otázky po dočtení pohádky: Dopadla tedy pohádka dobře? Kdo je to vegetarián?

5. Úkol pro dvojice (práce s pracovním listem): Vymyslete ke každému písmenu abecedy co nejvíce názvů ovoce, zeleniny nebo jiné možné rostlinné stravy, kterou by se mohl krokodýl-vegetarián živit.

Následuje společná kontrola podobná té v bodě 1.

6. Slovo učitele a úkol pro žáky: To, že s jazykem (slovy, větami, významy apod.) se dá různě si hrát, využívají i mnozí jiní autoři nejen autorských pohádek. A vy si to teď zkusíte také. Vraťte se ke svému písmenu z úvodu hodiny a vymyslete co nejdelší smysluplnou větu (nebo více vět), v nichž budou všechna slova na toto písmeno začínat.

Následuje ústní prezentace vět, žáci sledují, zda je v nich splněna zadaná podmínka, zda věta dává smysl, popř. její originalitu, vtip apod. Nejen u slabších žáků a žáků s SPU je třeba pochválit každou snahu a nápaditost.

K úkolu je vhodné uvést nějaký příklad, třeba na písmeno Z (při menším počtu žáků možná nebude zadáno): Zlostný zajíc Zoubek zjara znenadání zdivočele zadupal za zadním zrytým zeleninovým záhonem za zády zarostlého zahradníka Zachariáše.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 17 je uveden 1 pracovní list v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 18

Téma: Šikana jako téma v literatuře pro malé čtenáře

Cíle: Žáci budou konfrontováni s literárním zpracováním modelové situace malého školáka, který je šikanován vrstevníky. Při práci se dvěma ukázkami a jednotným pracovním listem identifikují špatné a dobré chování postav a výběrově k němu zaujmou stanovisko. Stěžejním cílem je výchovný dopad ukázek – žádný zdánlivý „handicap“ (jméno, menší dovednost) nebo jiná odlišnost není důvod k výsměchu a ponižování.

Rozvíjené kompetence: kompetence k řešení problému, komunikativní, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace samostatné práce s pracovním listem a společné diskuse.

1. Slovo učitele a úvodní krátký rozhovor: Dnes si budeme číst dvě ukázky, polovina z vás jednu, polovina druhou, z knížky Daniely Krolupperové, která se jmenuje Já se nechtěl stěhovat! Co myslíte, kdo bude asi její hlavní hrdina a o čem knížka bude?

Po nápadech žáků učitel sdělí, že jde o příběh druháka Martina, který se s rodiči přestěhoval do města a musí začít chodit do nové školy.

2. Rozdání pracovních listů s texty (pracovní listy – texty 1A, 1B, 2A, 2B) a úkoly (pracovní list 3A, 3B) tak, aby polovina třídy měla text jedné kapitoly a druhá text druhé kapitoly (pracovní listy viz příloha k metodické příručce).

Základní obsah obou kapitol je v podstatě podobný, proto také úkoly na obou listech jsou stejné. Pokud by texty byly pro konkrétní žáky moc dlouhé, nemusí číst jejich druhé části, i když pro vystižení celé situace posléze šikanovaného Martina nejsou nedůležité. Úkoly v pracovním listě lze ale přijatelně splnit i na základě první části textů.

Varianty B jsou pro žáky s SPU, varianty A pro ostatní.

3. Úkol pro žáky: Přečtete si ukázku a vyplňte úkoly na pracovním listě.

4. Společné procházení odpovědí žáků – jejich pocity, hodnocení postav apod. (úkoly 1, 3, 4 na pracovním listě). Stručné převyprávění každé ukázky, aby její obsah poznali i ti, kteří ji nečetli (úkol 2 na pracovním listě).
5. Diskuse na navozené téma: Martin je v nové škole v hodně špatné situaci kvůli několika spolužákům. Myslíte si, že se něco takového může opravdu stát? Jak podle vás může Martin situaci řešit? Jak byste se zachovali vy, kdybyste se ocitli na jeho místě? Jak byste se zachovali na místě jeho spolužáka?

Uzavření diskuse bude záležet na jejím průběhu, názorech žáků, jejich zkušenostech i věku (Martin je teprve druhák) apod. Výchovný efekt samotného textu Daniely Krolupperové, a tedy i hodiny, musí být vyústěním a stěžejním cílem celé lekce.

Poznámka:

Podle času je možné zařadit hru z Metodického materiálu ke knize zpracované Ninou Rutovou (*Metodický materiál ke knize D. Krolupperové Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, 2014):

„Rozdělte děti ve třídě na dvě půlky a jednu polovinu pošlete na chvíli za dveře.

Polovina třídy zůstane sedět v lavici.

Zeptejte se každého dítěte, jak tráví nejráději čas o přestávkách. – Jaká nabídka by je od spolužáků potěšila? – Na jakou činnost by rádi od nich dostali nabídku? (Např. hrát si piškvorky, hrát si s legem, vzadu na koberci fotbálek, povídat si, házet si s hadrovým míčkem, ...).

Řekněte dětem, že spolužáci, kteří zatím čekají za dveřmi, by měli uhodnout jejich přání. Když se jim to podaří, přivedou je na určené místo (na koberec, k tabuli, někam, kde je dost místa pro všechny). Pak řekněte instrukce dětem čekajícím za dveřmi.

Úkolem je uhodnout, co by konkrétního spolužáka nebo spolužačku těšilo dělat o přestávkách. Rozejdou se každý k někomu jinému, když uhodnou a svého spolužáka nebo spolužačku přivedou, vracejí se a pomáhají hádat ostatním, dokud nejsou přivedeni na určené místo všichni. Děti by si měly s nápady vzájemně pomáhat a vymýšlet, čím by mohli zatím ještě stále sedícího spolužáka nebo spolužačku nalákat, vtáhnout do třídy, potěšit.

Budou-li děti chtít, mohou si v další fázi role vyměnit.“ (Rutová, 2014, s. 9-10)

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 18 jsou uvedeny pracovní listy 1, 2 a 3 (vždy varianta A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 19

Téma: Kdo je Bubu?

Cíle: Žáci budou konfrontováni s literární stylizací subjektivně prožívané situace dítěte jiné barvy pleti ve většinové společnosti. Budou vedeni k práci s různým typem textových informací – explicitních i implicitních – a také k uvědomění si informačních „mezer“ v textu (práce s pracovním listem). V aktualizacím přesahu se žáci zamyslí nad vhodným postojem a přístupem k „jinakosti“ jednotlivce.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, řešení problému, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 - 60 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace společné práce a práce postupně se rozšiřujících skupin.

1. Úvodní motivace: Učitel napíše na tabuli písmena UUBB a zadá žákům úkol – vymyslet, kolik kombinací těchto písmen je možných, jak různě mohou být písmena uspořádána.
Žáci pravděpodobně dospějí k těmto seskupením písmen: UUBB – UBUB – UBBU – BUBU – BUUB – BBUU.
Následovaly by otázky: Které z vzniklých slov by mohlo být něčí přezdívka? A koho? Myslíte si, že by se mu taková přezdívka líbila?
2. Četba, resp. poslech první části textu. Předčítají postupně dva až tři dobří čtenáři, z důvodu přímého, subjektivního vypravěče textu raději chlapci.
Otázka pro žáky: Líbila se Williamovi přezdívka Bubu? Kdo, kde a proč mu ji dal?
Poznámka: Text z knihy byl pro výukové potřeby zkrácen.
3. Samostatná četba první i dalších dvou částí textu (pracovní list 1A a 1B).
Žáci s SPU mohou dočítat pouze druhou a třetí část.
4. Žáci vytvoří dvojice (ve dvojici vždy pouze jeden žák s SPU) a spolu vyplní pracovní list 2.

5. Poté žáci vytvoří čtveřice a doplní své pracovní listy o další nápady, poté udělají totéž ve skupině šesti žáků. Výsledkem by měl být v každé skupině alespoň jeden pracovní list, na kterém budou zapsány všechny nápady a myšlenky členů skupiny – ty pak bude vybraný zástupce skupiny prezentovat před ostatními.

Shrnutí práce skupin bude improvizací, která se bude odvíjet od toho, co vše žáci dokážou z textu vytěžit, co vše je bude nad Williamovým příběhem napadat. Bude proto mj. záležet na věku a konkrétních recepčních schopnostech žáků.

6. Po prezentaci skupin otázka pro všechny k zamyšlení: Myslíte si, že William-Bubu potřebuje nějakou pomoc? Jak byste mu pomohli vy, kdybyste mohli?

Žáci by měli dospět k tomu, že Bubu potřeboval hlavně nějakou spřízněnou duši, kamaráda, který by ho bral takového, jaký je uvnitř, ne navenek.

7. Závěrečná shrnující diskuse: Myslíte si, že lidé mají sklon k tomu posuzovat druhé podle vzhledu? Setkali jste se s tím někdy? Proč to není správné?

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 19 je uveden pracovní list 1 (varianta A a B) a pracovní list 2 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 20

Téma: Jaký také může být svět nevidomých

Cíle: Žáci si v úvodu hodiny vyzkouší časově limitované vyprávění se smysluplným obsahem. V hlavní části lekce se seznámí s ukázkou z knížky Ivy Procházkové Pět minut před večerí, konkrétně s částí, která popisuje možné specifické vidění slepého dítěte. S tématem slepoty pak budou pracovat jak ve výtvarné aktivitě, při níž budou na základě textu rozvíjet vlastní představivost, tak ve finálním výchovném přesahu, kdy budou uvažovat o vlastních možnostech pomoci nevidomému vrstevníkovi.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, člověk a jeho zdraví)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 80-90 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce skupinové, práce dvojic a společné.

1. Úvodní úkol pro celou třídu: Představte si, že máte přesně pět minut – ne víc a ne méně – na to, abyste kamarádovi popovídali něco zajímavého. Zamyslete se nad tím, co byste mu chtěli vyprávět.
2. Práce dvojic: Vyprávějte si navzájem po dobu těchto pěti minut.
Následuje zhodnocení činnosti žáky: Bylo to pro ně jednoduché nebo ne? Proč ano, proč ne? Stihli povyprávět, co chtěli? Zbyl jim čas, který neuměli zaplnit? Vyprávěl kamarád zajímavě?
3. Slovo učitele: Takových pět minut měl na vyprávění také tatínek malé Babety. Část z jeho vyprávění vám teď přečtu.
Žáci poslouchají předčítání učitele. Po poslechu následuje otázka: V čem byla Babeta jiná? Podle čeho jste to poznali?
Žáci si musí uvědomit, sami, nebo s pomocí učitelových návodných otázek, že Babeta byla slepá. Že k „vidění“ používala jiné smysly a vlastní fantazii.

4. Následně si dva až tři dobrovolníci před třídou vyzkouší něco podobného. Například do neprůhledného sáčku učitel umístí nějaký přiměřeně členitý, ale ne tvarově jednoznačný předmět (figurku, sošku, menší hračku). Žáci (mohou mít i zavázané oči) zkouší poznat, o jaký předmět se jedná – snaží se předmět co nejlépe popsat a identifikovat. Předmět všem ukážeme až na závěr aktivity.

Žáci budou používat především hmat, mohou ale také zkusit na předmět poklepat, čichnout do sáčku apod. Cílem je uvědomit si, do jaké míry lze zrak nahradit jinými smysly.

5. Poté se žáci rozdělí do skupin zhruba po třech a do těchto skupin dostanou text s jednou zatrženou částí (celkem 4 různé zvýrazněné části textu, z důvodu počtu žáků každá asi dvakrát – viz příloha).

Úkol pro žáky: Společně si text nahlas přečíst (způsob hlasitého čtení je na nich – každý část, celé dobrý čtenář apod.) a nakreslit, jak podle nevidomé Babetky vypadala věc ze zvýrazněné části textu – poštovní schránka, vosy, bouřkové mraky, kapky deště.

6. Následuje prezentace obrázků, srovnání prací těch skupin, které ilustrovaly stejnou část textu.

Na závěr je možné ukázat, jak si „vidění“ Babetky představoval ilustrátor knížky Václav Pokorný: schránky – s. 28-29, vosy – s. 30-31, mraky – s. 32-33, kapky – s. 34-35.

7. Slovo učitele: Teď vám můžu prozradit, že Babetka po operaci očí začala vidět. Myslíte si, že ji skutečný vzhled světa kolem překvapil?

8. Slovo učitele směrem k přesahu tématu do reality světa handicapovaných a zadání úkolu: Na rozdíl od Babetky ale existují lidé, dospělí i děti, kterým operace nepomůže a nevidí třeba celý život. Představte si, že by k vám do třídy přišel nový – nevidomý – spolužák nebo spolužačka, a zkuste na pracovní list napsat alespoň pět situací (činností), které by podle vás pro něj byly obtížné, a k nim připište, zda a jak byste mu mohli pomoci.

(Žáci mohou pracovat ve stejných skupinách jako předtím nebo ve dvojici.)

Úkol předpokládá, že ve třídě nevidomý ani slabozraký žák není. Pokud by byl, je na zvážení modifikace úkolu. Žák by mohl sám říct, kdy by uvítal pomoc, nebo kdy se mu jí vhodně dostává a je za ni rád. Může také naopak říct, kdy je nabízená pomoc zbytečná, co zvládá sám.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 20 je uveden text pro učitele a 4 texty pro práci skupin a 1 pracovní list v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 21

Téma: O dvou školácích aneb Kluk a pes

Cíle: Žáci se seznámí s literárním zpracováním tématu dítěte-vozičkáře v knize Ivony Březinové Kluk a pes. Autorka literární fikci založila na skutečných faktech o výcviku asistenčních psů. Využila je ale k vytvoření humorné vypravěčské perspektivy. Žáci si proto v hodině kromě základního čtení s porozuměním také uvědomí jak realitu postižených lidí a jejich psích asistentů, tak optimistický tón literárního zpracování tématu.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, člověk a jeho zdraví)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Poznámka: V hodině má být cenný především výchovný dopad tématu. Žáci s SPU mohou být podpořeni formou individualizované práce s pracovním listem.

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace samostatné a společné práce (podle potřeb žáků s SPU i práce skupinové spolu s učitelem).

1. Úvodní krátký rozhovor se žáky na téma „školy“ s možným vytvořením jednoduché myšlenkové mapy: To, že existují školy, kterým se říká základní, víte, protože do takové chodíte, ale víte, jaké jiné školy existují? A chodí do nich jenom děti?

Jednoduchá motivační aktivita sleduje, zda žáci kromě běžných škol (střední, vysoká, jazyková, autoškola, různé kurzy apod.) napadne i škola pro psy. Pokud ne, nedoplňujeme, ale přejdeme ke čtení textu.

2. Žáci si rozdají pracovní list, přečtou si text tichým čtením a odpoví na čtyři otázky pod textem.

Žáci s SPU, kteří potřebují při čtení podporu (číst nahlas, poslouchat), mohou pracovat s učitelem ve zvláštní skupině.

3. Kontrola splnění úkolů na pracovním listě.

Důležitá je diskuse nad pocity, které v žácích ukázka vyvolala. Měli by si uvědomit, že vážné téma – zdravotní postižení dítěte stejného věku, jako jsou oni – je vyprávěno

s humorem, který pramení především (ale nejenom) z „psiho náhledu“ na situaci. Proto je důležité, aby si žáci uvědomili typ a roli vypravěče obou částí (otázky 3 a 4 v pracovním listě). Otázka 2 kontroluje, jak se žáci zorientovali v hlavních i vedlejších postavách.

4. Následují další otázky do diskuse: Jak se asi cítil Julin, když jel poprvé do školy na vozíčku? Jak myslíte, že ho přijali spolužáci? Jak asi zareagovali? Jak byste se chovali vy ke spolužákovi na vozíčku? Napadá vás, jaké rasy mohl být César?

V knize Ivony Březinové se spolužáci, kteří Julina dobře znají z nižší třídy, zachovají až na jedinou nepatrnou epizodku velmi dobře. Zajímá je hlavně vozík a to, jestli by se na něm také mohli svézt. Závody v parku ale končí malou havárií.

Předposlední otázka předpokládá, že takový žák ve třídě není. Pokud by byl, byla by vhodná modifikace úkolu.

César je zlatý retrívr – tito psi mají přátelskou povahu, mají rádi lidi, a proto se hodí k asistenci dítěti ve školním prostředí.

5. Závěr hodiny by měl patřit informacím o psích „školách“, které kromě asistenčních psů (psů nejčastěji pro vozíčkáře) cvičí i psy vodící (pro nevidomé), signální (pro neslyšící) apod. Řadu informací lze dohledat na internetu.

Děti by mohlo zajímat například toto:

- *Kromě retrívrů jsou asistenčními psy často němečtí ovčáci, pudli nebo kolie. Záleží ale mnohem víc na povaze psa než na rase.*
- *Asistenční pes ovládá kolem padesáti povelů. Kromě poslušnosti (např. sedni, lehni, zůstaň) umí třeba otevírat a zavírat dveře, rozsvěcovat a zhasínat světlo, podat spadlý předmět, přinést telefon, přivolat pomoc, svléknout rukavice, čepici.*
- *Malé štěně se nejdříve učí základní socializaci a hygienickým návykům, zhruba v jednom roce přichází k výcviku u školených cvičitelů, nakonec dělá zkoušku.*
- *Asistenční psi mohou do prodejen potravin, zdravotnických zařízení, po domluvě mohou chodit s dítětem-vozičkářem do školy.*
- *Výcvikem asistenčních psů se zabývají obecně prospěšné společnosti, např. Helpes nebo Pomocné tlapy (více informací lze získat na jejich webových stránkách).*

Poznámka: Text na pracovním listě jsou úryvky ze dvou kapitol, jeho název je formulován účelově pro tento pracovní list.

Zdroj ukázek: Březinová, Ivona (2011). *Kluk a pes*. Praha: Albatros, 2011, s. 5-6 a 15-16.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 21 je uveden pracovní list 1 (varianta A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 22

Téma: Zobrazení postavy s Aspergerovým syndromem v literatuře pro děti

Cíle: Žáci se prostřednictvím ukázky z knížky Ivony Březinové Řvi potichu, brácho seznámí s některými problémy lidí s poruchou autistického spektra, konkrétně s Aspergerovým syndromem. Žáci nad ukázkou navozenou situací (uvědomovaná neschopnost rozlišovat lidské emoce) povedou diskusi. V navozené modelové (ale možné) situaci budou žáci promýšlet úskalí přítomnosti žáka s AS v třídním kolektivu, navrhopvat možnosti, jak mu pomoci.

Rozvíjené kompetence: kompetence sociální a personální, komunikativní, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, člověk a jeho zdraví)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ (pro mladší žáky je vhodná pouze první hodina, dvouhodinová lekce je využitelná v 5. ročníku)

Předpokládaný čas: 45 minut (popř. dvakrát 45 minut)

Organizace práce a popis aktivity:

1. Slovo učitele: Už víme, že v knížkách mohou vystupovat postavy s různým postižením nebo neodstranitelným problémem, a víme, že takové problémy mívají i skuteční lidé. Někteří nemusí mít zrovna závažné a viditelné omezení pohybu, nebo smyslové postižení, ale mohou mít jiné, pro ostatní trochu zvláštní problémy. Takový problém má například chlapec v ukázce, kterou si teď přečteme. Je z knížky spisovatelky Ivony Březinové Řvi potichu, brácho.
Název naší ukázky je Ksichtník. Napadá vás, co by to mohlo být?
2. Četba ukázky. Nejlépe nejprve společné čtení nahlas, poté samostatné tiché čtení (žáci s SPU mohou číst ve dvojici s lepším čtenářem). (Pracovní list 1B pro žáky s SPU s přizpůsobeným písmem, pracovní list 1A pro žáky ostatní.)
3. Společná diskuse s využitím otázek:
Co to tedy byl ksichtník? Proč ho Patrik měl? K čemu mu sloužil? S čím tedy měl Patrik velké problémy? Myslíte si, že ho to mrzelo? Co mu naopak podle ukázky šlo dobře? Zaujal by vás takový kluk stejně jako Pamelu? Co byste se o něm ještě chtěli dozvědět dalšího?

4. Slovo učitele zhruba s tímto obsahem:

Patrik z naší ukázky trpí tzv. Aspergerovým syndromem, stejně jako někteří lidé ve skutečnosti. Tito lidé mají především problémy v sociálních vztazích. Neví, jak se chovat k druhým lidem v úplně běžných situacích. Nerozumí gestům druhých lidí, výrazům obličeje (tzv. mimoslovní komunikaci). Ve slovní komunikaci zase většinou chápou slova doslovně, nerozumí slovnímu humoru, obraznému vyjadřování, ironii apod. Mohou se proto sami vyjadřovat a chovat nevhodně (nezdvořile, netaktně až drze), ale vůbec si to neuvědomují. Tito lidé mají rádi řád, přesné dodržování nastavených pravidel, nesnáší změny a různá překvapení. Často mají vyhraněné zájmy o určitou oblast, kterou jsou schopni se zabývat velmi intenzivně.

Mají tedy problém s tím, co je pro ostatní většinou úplně přirozené, například poznat podle výrazu obličeje (i jiných neverbálních signálů) emoce, to, co daný člověk právě prožívá, a vhodně na to reagovat, nebo chápat (a také používat) nepřímá vyjádření (nerozumí třeba frazeologismům nebo příslovím).

Tito lidé jsou si ale většinou svého handicapu vědomi, chtějí „zapadnout“, ale ne vždy se jim to daří.

5. Naváže úkol: Poznat na obrázcích, jakou emoci který obličej vyjadřuje (viz pracovní list 2).
*Podle počtu pracovních listů mohou žáci pracovat samostatně nebo v menší skupince.
Správné řešení (odshora dolů): radost – nuda – strach – vztek – smutek – překvapení.
Předpokládáme, že žáci s úkolem nebudou mít žádný problém, o to překvapivější pro ně může být informace i o tom, že někdo takto jasné signály obličeje „číst“ neumí.*
6. Úkol pro trojice: Představte si, že k vám do třídy přijde spolužák se stejným problémem, jako má Patrik, a zkuste vymyslet (odhadnout) alespoň tři konkrétní situace, se kterými by si mohl nevědět rady, a také způsoby, jak byste mu jako jeho spolužáci mohli pomoci.
7. Kontrola práce trojic – shromáždění způsobů, kdy a jak by bylo vhodné žákovi s AS ve třídě pomáhat.

Pro vyšší (pátý) ročník lze zařadit ještě **druhou navazující hodinu**, která by se soustředila na postavu Pamelina bratra, který trpí podstatně těžší formou poruchy autistického spektra – nízkofunkčním autismem.

V této hodině by se nejdříve přečetla ukázka (výrazné čtení učitele), z níž vyplývá potřeba strukturace a názornosti v plánování a realizaci zcela běžných činností u takto postižených lidí:

„Umyj si ruce,“ řekla Pamela Jeremymu, když se po hodině procházení vrátili domů. Okouněl v předsíni, do koupelny se mu nechtělo. Netrpělivě ho dostrkala k nástěnce. Za obrázkem kráčejících nohou následoval obrázek mytí rukou v umyvadle.

„Umýt ruce. Tady. Vidiš, obrázek?“

„Vidiš,“ kývl a odběhl do koupelny.

„A utřít do ručníku!“ křikla za ním ještě.

Jeremiáš se s mokřýma rukama vrátil k rozpisu, chvíli ho studoval a pak řekl:

„Ručník není.“

„Protože jsem ho tam zapoměla nakreslit,“ vzdychla máma a zvedla hlavu od práce.

„Není. Vidiš. Neutíráš,“ postavil si Jeremiáš hlavu a zalezl pod stůl ke svým zipům.

„Nějak se mi to vymyká z ruky,“ zašeptala máma bezbarvě. „Nic nestíhám, dělám chyby, zapomínám... a on,“ ukázala hlavou pod stůl, „on jako by z hlavy vytěsnil i to, co už dávno uměl. Ruce si už přece utíral do ručníku úplně automaticky. Tak jak to, že to teď nejde?“

„To je tím stěhováním,“ snažila se Pamela mámu uklidnit. „Ve starým bytě přece Jeremy spoustu věcí dělal i bez obrázků. Zase se to naučí. Začneme znovu a půjde to.“

„Znovu,“ položila si máma hlavu do dlaní. „Pořád dokola, znovu a znovu. Vždycky něco dokážeme a pak se stane nějaká blbost a on to všechno zapomene. Tak zase znovu. Znovu, znovu, znovu! K zbláznění znovu! Ale kdo to má vydržet?“

V posledních slovech zaskřípal náznak pláče.

(...)

„Kdo to má vydržet?“ opakovala teď po mámě zvýšeným hlasem. „My dvě to musíme vydržet, mami. Protože jestli to nevydržíme, dají Remíka do ústavu!“

Ústav. Tohle slovo působilo jako zaklínadlo. Kouzelné slovíčko, které znamenalo: prosím, zachraň mě! S mámou ho nenáviděly. Ale viselo nad nimi jako hrozivě temný stín hemžící se rozšklebenými obličejí.

Pamela se někdy budila hrůzou, když se jí o tom stínu zdálo.

„Co s ním je?“ ptá se hlas.

„Nesleduje očima.“

„Nenapodobuje.“

„Nehraje si.“

„Nepoznává vás.“

„Nebude mluvit.“

„Je mentálně retardovaný.“

„Dejte ho do ústavu.“

„Dejte ho do ústavu!“

„Dejte ho do ústavu!“

„Ne!“

V téhle fázi snu se Pamela většinou probudí.

(Březinová, Ivona (2016). *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, s. 31-33. Zkráceno.)

Na četbu ukázky by navázala společná reprodukce jejího obsahu a diskuse nad otázkami:

- Myslíte si, že to měly maminka s Pamelou s Jeremiášem lehké?
- Proč se asi maminka rozhodla nedat syna do ústavu?
- Proč se asi knížka Ivony Březinové jmenuje *Řvi potichu, brácho*? V jaké situaci to mohla Pamela říct?

Jeremiáš při jakémkoliv rozrušení (většinou narušení nějakého jím vyžadovaného stereotypu) začal nekontrolovaně křičet, bušit kolem sebe a dokonce kousat. Jeho záchvaty byly těžko zvladatelné.

Lze zařadit motivaci k přečtení celé knihy (ideální je mít ji k dispozici, nebo alespoň ukázat přebal na internetu) – kniha je určena pro děti od deseti let a žáci by se z ní mohli dozvědět řadu dalších věcí, které souvisejí s životem s takto postiženými lidmi.

Úkol pro dvojice: Zkuste Jeremiášově mámě pomoci a nakreslete v obrázcích přesný postup při mytí rukou tak, aby Jeremiáš opravdu na nic nezapomněl.

(V případě dostatku času mohou žáci pomocí obrázků „rozfázovat“ ještě další činnost, která je sice běžná, ale mohla by Jeremiášovi dělat problém.)

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 22 je uveden pracovní list 1 (varianta A a B) s textem a pracovní list 2 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 23

Téma: Přichází jaro (jarní motivy v poezii pro děti)

Cíle: Žáci se seznamují s různými podobami básnického pohledu na (nejen) přírodní dění na jaře. Žáci rozvíjejí schopnost prožitkového naslouchání i recitace (výrazného čtení) lyrického textu, učí se dešifrovat jednoduchá obrazná pojmenování. Při práci s pracovními listy odstupňované náročnosti si vyzkouší svoji schopnost vnímavé komparace různého typu lyrických textů, nebo si alespoň jejich různost uvědomí na základě postřehů ostatních (dvě verze pracovního listu 1). Při skupinové práci si žáci sami uvážlivě rozdělují úkoly.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k učení, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezi předmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, člověk a jeho zdraví)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, popř. Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace všech základních forem práce – společné, individuální a skupinové.

1. Krátké navození tématu pomocí jednoduché myšlenkové mapy vycházející z otázky:
Co se děje v přírodě na přechodu zimy a jara?
Je vhodné promítnout přiměřené množství obrázků jarní přírody pro navození atmosféry také vizuálními vjemy.
2. Slovo učitele a přechod k textům: Příroda v různých ročních obdobích, a také na jaře, je časté téma v poezii, včetně té určené dětem. S některými takovými básničkami budeme dál pracovat.
3. Žákům jsou rozdány pracovní listy – žákům s SPU, popř. žákům slabším, list číslo 1B, ostatním žákům list 1A. Učitel nejprve nahlas výrazně přečte básně společně oběma skupinám (Březen a Březnové pozdravení). Žáci pak pracují samostatně, učitel pomáhá individuálně podle potřeby.
První úkol na pracovním listě 1A se může jevit jako náročný i pro mladší žáky, nebo pro konkrétní kolektiv jako celek. V tom případě se použije jenom list 1B pro všechny a rezignuje se na práci s texty Jiřího Havla a Mileny Lukešové.

Pokud žáky necháme řešit i list 1A, pak bychom u prvního úkolu očekávali například takovéto postřehy: první dvě básně jsou „vážnější“, básnický vyjadřují, co se děje v jarní přírodě, jak se proměňuje; druhé dvě básně jsou „veselejší“, obsahují výraznější personifikaci (antropomorfizaci) – roční období se hádají, boty si vybírají majitelku, ani zima, ani boty ale na výsledek nemají vliv – jaro stejně přijde a Markéta si boty stejně vyhlédla.

4. Následuje společná kontrola zadaných úkolů, nejlépe v tomto pořadí: 1B – 1. úkol, 1A – 2. úkol (nejlépe dvojí recitace těch textů, které neměli zadané všichni žáci), 1A – 1. úkol. *Protože pracovní listy byly různé, je vždy třeba znovu uvést zadání příslušného úkolu.*
5. Poté se žáci rozdělí do skupin po čtyřech a dostanou další pracovní list (2B pro žáky s SPU, 2A pro ostatní), na kterém ve čtveřici pracují.
6. Následuje společná kontrola úkolů 1 a 2.
V prvním úkolu si mají žáci uvědomit propojení formy jim známého školního zkoušení s méně obvyklým obsahem. Zkoušena je sama příroda z toho, zda si po roce pamatuje na jarní proměny. Porozumění jejich obraznému vyjádření sleduje úkol druhý, žáci mají vlastními slovy vyjádřit obraz naplněných říčních koryt, vyrůstání nové trávy a mizení sněhu z polí.
7. Recitace skupin – úkol 3 na pracovním listě – by mohla tematickou hodinu vhodně zakončit.
Doporučení k recitaci je návrhem, který lze – se zachováním skupinové recitace – modifikovat (zejm. u hlasu „učitele“, který s jarem může, ale nemusí být ztotožňován). Úkol s barevným značením textu je myšlen jako dobrovolný, pokud by ho žáci využili, pak je vhodné, aby svoji volbu barvy zdůvodnili.

Poznámka:

Zdroje textů:

Čeňková, Jana a Anna Jonáková (2010). *Čítanka 4 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
Čeňková, Jana a Alena Ježková (2010). *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
Hanzová, Marie (1992). *Čteme dětem a s dětmi*. Praha: Fortuna.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 23 jsou uvedeny pracovní listy 1A, 1B, 2A, 2B v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 24

Téma: Jaro (a kompozice textu) v poezii

Cíle: Žáci se informativně seznámí s pojmem kompozice a prakticky si vyzkouší její funkci v lyrickém textu při práci se dvěma básněmi na pracovních listech. Při práci s nimi si uvědomují také přítomnost a význam obrazných pojmenování. Dále se žáci pokusí o výtvarnou interpretaci části lyrického textu a také si vyzkouší vlastní slovesnou tvorbu při zadání jednoduchého formálního vzoru.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, sociální a personální, občanské

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, rozmanitost přírody)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, popř. Environmentální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: zhruba 60 minut

Poznámka: Žáci s SPU jsou podpořeni graficky přizpůsobenými pracovními listy a předpokládanou (podle potřeby) pomocí učitel u náročnějších úkolů (viz níže).

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace samostatné práce s pracovními listy a práce společné.

1. Úvodní slovo učitele: Příběhy, ale i básničky nemají jenom obsah – nějaký děj, popisy věcí nebo přírody a podobně – ale také jsou nějak uspořádané, jejich jednotlivé části jsou nějak propojené v jeden celek. Pro uspořádání složek (částí) textu se používá slovo „kompozice“. U básniček může být hodně důležité, jak jsou v nich seřazené jednotlivé sloky. Právě nad tím budeme dnes trochu přemýšlet. A také si zopakujeme některé další pojmy, které už znáte.

Předpokládá se znalost pojmů personifikace a přirovnání, i když oba jsou znovu v pracovním listě č. 1 vysvětlené. Podle potřeby učitel zopakuje pojem sloka.

Sloka – část básně (i písně) tvořená dvěma nebo více verši. Sloky odděluje mezera.

(Verš je jednoduše řečeno jeden řádek básně.)

2. Následuje samostatná práce žáků s pracovním listem č. 1 a poté kontrola odpovědí.
Žák (žáci) s SPU pracují společně s učitelem, úkoly řeší částečně – podle potřeby a schopností – ústně. Učitel se ujistí, že rozumí definici pojmů.

Smyslem úkolu číslo 1 je, aby si žáci uvědomili promyšlenost kompozice básně, v níž se postupně proměňuje příroda a dění v přírodě od předjaří k plnému jaru, tedy jaro se „stupňuje“. Nejprve se mají pokusit tento rys kompozice objevit při samostatném seřazování slok (správné pořadí je D – C – B – A – F – E) a poté ho mohou využít při vymyšlení názvu básně. Pokud se tak nestane, učitel při kontrole ocení každou nápaditost, ale neopomene uvést skutečný název básně – Stupňování jara – a upozorní na autorem promyšlený vztah mezi názvem a kompozicí.

Vysvětlení veršů ve druhém úkolu se mohou lišit, ale jejich základní smysl – částečné a úplné zmizení sněhové pokrývky a jarní tání zřetelné na vodních tocích – musí být vystiženo.

V dalších úkolech (3 a 4) by žáci měli uvést některé z těchto obrazných vyjádření: semínko hroudu odjistilo, sníh nám nohy škrtí, květin spí, popř. hlíně naskočily puchýře (personifikace), odjistilo jako nálož, brnká jako na kytaru, hřeje jako kamínka (přirovnání).

3. Poté žáci dostanou pracovní list č. 2, budou s ním ale tentokrát pracovat společně.

Učitel nejprve postupně přečte jednotlivé sloky v pořadí 1 – 5.

Prvním úkolem žáků (zadaným ústně) bude totéž co u minulého textu – pokusit se seřadit sloky tak, jak by podle nich měly následovat za sebou.

Jejich návrhy (pořadí čísel slok) učitel píše na tabuli, předpokládá se, že žáci budou navrhnout více variant. Z nich dvě až tři učitel vybere a báseň s daným pořadím slok přečte. Smyslem je, aby si žáci uvědomili, že u této básně je pořadí slok v podstatě možné jakékoliv – jednotlivé obrazy jarní přírody mohou mít jakékoliv pořadí, vyznění básně se vlastně nezmění.

Vnímavější žáci by si měli uvědomit, že kompozice básni může, ale nemusí mít nějaký vnitřní řád. A obojí je záměrem autora.

Autorské (správné) pořadí slok v Halasově básni (tedy: 4 – 2 – 5 – 3 – 1):

CO VŠECHNO MUSÍ UDĚLAT JARO

František Halas

Vytáhnout trávu z hlíny
a na zeleno natřít.
Načernit pěkně stíny
a všechno živé sbratřit.

Rozmíchat v lese barvy
a kdeco zrána zrosit,
probudit v zemi larvy
a teplo do děr nosit.

Všem hadům svléci kůži,
načesat řádně louky,
spočítat lístky růží
a pruty leštit, brouky.

Včeličkám květy sladit
a děcka nutit vstávat
a kožich kočkám hladit
a peckám jádra dávat.

Nachystat noty ptáčkům,
obléci nahé stromy,
vysmát se poškoláčkům,
pozlatit střechy, domy.

4. Poté si žáci jednu ze slok vyberou a nakreslí k ní obrázek. Zatím ale číslo příslušné sloky na pracovní list nepišou.

Ostatní žáci pak mohou hádat, ke které sloce se který obrázek vztahuje, ideálně také mohou srovnávat různost obrázků ke stejné vybrané sloce.

5. Následoval by krátký rozhovor se žáky na téma jejich jarních aktivit: Co děláte na jaře vy? Chodíte na výlety? Jezdíte na kole? apod.

6. Na to naváže úkol: Napište na druhou stranu pracovního listu čtyřverší s názvem „Co všechno dělám na jaře já“. Pokuste se zachovat stejný rým, jako je v básni Františka Halase – abab (rýmuje se první a třetí, druhý a čtvrtý verš).

Učitel podle potřeby zopakuje pojem rým (zvuková shoda konců slov na konci veršů).

7. Dobrovolníci přečtou své výtvary.

Učitel ocení každou nápaditost i snahu, obzvlášť u slabších žáků, kterým samozřejmě bude během tvořivé aktivity podle potřeby také napomáhat.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 24 jsou uvedeny pracovní listy 1 a 2 (vždy varianta A a B v příloze k metodické příručce).

Literární výchova

Výuková lekce 25

Téma: Co dokážou slova aneb I toto jsou básničky

Cíle: Žáci se při aktivní práci s texty seznámí s poetikou nonsensu a především s vybranými prostředky humoru, kterých se v ní mj. užívá. Při skupinové práci si rozšiřují slovní zásobu a zároveň si uvědomují vtip plynoucí ze záměny písmen. Při náročnější samostatné práci se učí nabídnout pomoc, popř. o ni spolužáka podle potřeby požádat. I v tomto úkolu pracují se slovním humorem, který by si měli uvědomovat a také ocenit.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce samostatné (s možností vzájemné pomoci u těžších úkolů) s prací trojic.

1. Hodina začne přímo úkolem na pracovním listě 1. Žáci si mají samostatně přečíst obě básničky a pokusit se slovně vyjádřit, co je podle nich na básničkách humorného.
Všechny pracovní listy mají podobně jako v předchozích lekcích písmem odlišené varianty A a B.
2. Následuje slovo učitele: Využití podobnosti slov k legraci je v básničkách, kterým se říká nonsensové, časté. Název nonsensová poezie je dovozen od slova nonsens, což znamená nesmysl. V básničkách, ale i v pohádkách je to nesmysl, který má čtenáře pobavit, zábavně „obrátit svět naruby“, nabídnout obrázek světa, který není reálný, ale právě proto dokáže rozesmát. Takový obrázek světa může vzniknout třeba i kvůli řádění tiskařského šotka, který přehazuje písmena tak, až může docházet k neporozumění. A právě tak je tomu v další básničce.
3. Následuje práce trojic žáků s pracovním listem 2.
K některým slovům v úkolu č. 1 se dá vymyslet více než jedno slovo upravené.
U úkolu č. 2 se předpokládá, že by žáky mohla napadat běžná slova jako: pes, kos, hora, cesta, mrak, pruh, popis, pudr, sůl – tedy spíše slova jednoslabičná, k nimž se upravená přímo nabízí.

4. Z nejlepší trojice žáků, která dokáže vymyslet co nejvíce slov, se stanou třídní tiskařští šotci, kteří si také zaslouží „fotku“.

Úkol pro ostatní žáky: Do spodní části druhé strany pracovního listu zkusit co nejlépe vyobrazit své tři spolužáky – šotky.

„Šotci“ si pak své „fotky“ prohlédnou a vyberou si tu nejlepší. Pokud budou chtít, mohou ji vystavit na nástěnce.

5. Slovo učitele a úkol: Hry se slovy mohou vypadat i jinak. Na dalším pracovním listu si to vyzkoušíte.

Žáci pracují s listem č. 3.

S pracovním listem žáci pracují samostatně, ale mohou si podle potřeby a zájmu navzájem pomáhat. Druhý úkol možná bude pro mladší nebo slabší žáky obtížný, variantou je nabídka správného řešení a pouhé jeho doplňování.

Správně: pampeliška, levhart, hroznýš císařský, brejlovec, babočka admirál, žralok, sedmikráska, lenochod tříprstý, jitrocel menší, hluchavka, modřín, housenka.

6. Úkol navíc pro šikovné a rychlé žáky: Naučit se zpaměti tuto básničku.

BÁSNÍK

Jiří Žáček

Chcete vidět	Osedlám si
velký lov?	Pegasa,
Budu lovit	chytím báseň
v džungli slov.	do lasa!

Obzvlášť rychlí žáci mohou zkusit dohledat v dostupném zdroji (internet, slovník cizích slov apod.), co je to Pegas.

Pegas – v řecké mytologii bájný okřídlený kůň, který se později stal symbolem básnického umění.

7. Závěrem hodiny proběhne kontrola pracovního listu 3, popř. přednes Žáčkovy básničky. Žáci by také měli zhodnotit, který z úkolů pro ně byl lehký a který těžký, zda potřebovali s něčím pomoci, nebo jestli naopak kamarádovi s něčím sami pomohli.

Zdroje použitých textů:

Kratochvíl, Miloš (2012). *Pes nám spadla*. Praha: Mladá fronta, s. 28 a 84.

Hrabáková, J. a kol. (eds.) (1993). *Poezie. Texty k literární výchově pro 5.-9. ročník*. Praha: Scientia, s. 119 a 122.

Malý, Radek (2007). *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos, s. 62.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 25 jsou uvedeny pracovní listy 1 – 3 (vždy varianta A a B) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 26

Téma: Strašidel netřeba se bát aneb Nadpřirozeno v nonsensové poezii

Cíle: Žáci se při společné práci ve skupině domluví na podobě ilustrace k básni, tuto pak společně realizují. Žáci si sami, popř. s pomocí učitele, rozdělí práci ve skupině tak, aby byla pro žáky s SPU motivační a neodrazující, aby se jim dostalo přiměřené potřebné podpory. Žáci rozvíjí schopnost prožitkového naslouchání spojeného s velmi důležitou analýzou textů – jejich jednoduchou komparací. Žáci si uvědomí některé rozdíly v charakteru a recepčním dopadu různých lyrických básních.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k učení

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, popř. místo, kde žijeme)

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 90 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce ve skupinách s prací společnou (úvod hodiny, prezentace práce skupin).

1. Motivační křížovka na téma pohádkových postav a rekvizit (řešená společně na tabuli, legendu čte učitel):

			S	U	D	I	Č	K	A		věští osud miminku
P	R	S	T	E	N						šperk, který někdy umí kouzlit
		P	R	I	N	C					syn krále
		Č	A	R	O	D	Ě	J			zlý kouzelník
	K	O	Š	T	Ě						dá se na tom lézat
		L	I	Š	K	A					unesla Budulínka
	R	Á	D	C	E						říká králi, co by měl dělat
K	R	Á	L	O	V	N	A				manželka krále
			O	T	E	S	Á	N	E	K	snědl, na co přišel

Otázka po vyluštění: Jaká znáte strašidla?

2. Žáci se rozdělí do zhruba čtyřčlenných skupinek (podle počtu žáků), například s pomocí barevných kartiček (víček).
3. Zástupce každé skupiny si vylosuje jeden z pěti textů básniček s tématy nadpřirozených pohádkových bytostí.

Každý skupina dostane přiměřený počet kopií (alespoň jeden text do dvojice). Texty – viz příloha.

4. Nejlepší čtenář skupiny ostatním básničku přečte, nejlépe dvakrát. Pak si každý přečte text potichu.

Texty v příloze jsou záměrně pouze v běžném písmu, tiché čtení není prvním seznamováním s básněmi, proto i žák s SPU zkusí číst neupravený text.

5. Úkol pro skupinu: Nakreslete ke své básničce výstižný obrázek (ilustraci).
6. Následuje prezentace obrázků. Ostatní žáci hádají, o jaké bytosti má která skupina básničku.
7. Následuje hlasitý přednes každé z básní dvěma vybranými zástupci každé skupiny.

Každá báseň je tedy přednesena dvakrát, aby ji ostatní měli možnost dostatečně vnímat.

Předem je zadán úkol: Přemýšlejte, která z básniček vám bude připadat něčím jiná než ty ostatní.

Úkol je relativně těžký, ale jde o to, aby žáci byli schopni nějakých dílčích postřehů, které by byly výsledkem jednoduché komparace textů, a to adekvátně věku. Žáky by mohlo napadat například toto:

- *Topič má formu dopisu.*
- *Báseň Hejkal je vlastně celá přímou řečí.*
- *V básni Bílá paní někdo mluví v 1. osobě, asi nějaký kluk vypráví krátký příběh.*
- *V básni Bezhlavý rytíř vystupují hned dvě strašidla – rytíř a bílá paní.*
- *Rozhovor má skutečně formu dialogu: otázky a odpovědi.*

Ideálně by se žáci měli dobrat toho, že až na jeden jsou všechny texty humorné, legrační, zasmáli se jim (jsou ukázkou nonsensové poezie), jediná – Seifertův Rozhovor – je vážnější, lyrická, vyvolává příjemnou představu víly, ne smích. Navíc víla jako bytost jediná není „strašidelná“. Pokud k tomu žáci nedospějí sami, bylo by dobré je k tomu přivést doplňujícími otázkami na pocity z básní: legrace X „vážnost“. Vnímavější žáci by to měli vycítit sami, pro ostatní to bude alespoň informace o různých typech básní: veselé – nonsensové X jemně lyrické, poetické.

(Pozn.: I nonsensové básně jsou svým typem lyrické, ale mají velmi specifickou poetiku.)

8. Žáci ve skupinách dále zkusí vymyslet krátké vyprávění (zhruba pět vět) na téma vycházející z jejich textu:
- Odpověď na vodníkův dopis.
 - Jídelníček bílé paní na další den.
 - Kdy a za jakých okolností potkali kluci hejkala.
 - Hlavalam (hádanku), kterou asi rytíř luštil.
 - Popis víly – jak asi vypadá a jaké má vlastnosti.
9. Následuje prezentace práce skupin.
10. Na závěr: Shrnutí základních poznatků o existenci různých typů lyrické poezie a sebehodnocení žáků především ve vztahu ke spolupráci ve skupině.

Zdroje textů:

- P. Šrut: Hejkal (ze sbírky Veliký tůdle) a E. Frynta: Topič (ze sbírky Písničky bez muziky) – převzato z: Malý, Radek (2007). *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos, s. 6 a 39.
- M. Kratochvíl: Bílá paní a bezhlavý rytíř – čerpáno z: Kratochvíl, Miloš (2012). *Pes nám spadla*. Praha: Mladá fronta, 2s. 86 a 90.
- J. Seifert: Rozhovor (ze sbírky Chlapec a hvězdy) – převzato z: Janáčková, Zita a kol. (2004). *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s. 64.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 26 je uveden doplňující materiál (básnické texty) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 27

Téma: Co dokáže parta kluků (humoristická próza s dětskými hrdiny)

Cíle: Žáci krátce popíší ilustraci ke knize Vojtěcha Steklače Bořík & spol. Při čtení vybrané kapitoly si vyzkouší metodu společného čtení s předvídáním (vyvozováním) i prožitkové naslouchání. Při práci s posledním pracovním listem si žáci s SPU procvičí hlasité čtení, ostatní žáci pak zkontrolují vlastní věcné porozumění textu a orientaci v něm. Všichni žáci se pak zamyslí nad reálností zachycené situace a seznámí se (zopakují si) pojmy humoristická próza s dětským hrdinou, nadsázka a vypravěč.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, sociální a personální, k řešení problémů

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 80-90 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce společné a individuální.

1. Učitel zadá žákům úvodní motivační úkol, který plní samostatně – popisují obrázek zachycující hlavní hrdiny knížky Vojtěcha Steklače Bořík & spol. (viz pracovní list 1).
Kontrola úkolu může proběhnout formou přečtení nejzdařilejších popisů, které učitel vytipuje během průběžné kontroly samostatné práce žáků.
2. Následuje slovo učitele: Knížka, ze které je obrázek, vypráví o čtyřech klucích, kteří se jmenují Bořík, Aleš, Mirek a Čenda. Teď si o nich přečteme jeden příběh. Kapitola má název Jak nám Aleš předváděl triky. Kapitulu budeme číst společně po částech a za každou částí dostanete jednu otázku. Je důležité, abyste vždycky pracovali jenom s přečtenou částí, zbytek textu necháte zakrytý (papírem, sešitem apod.).
Text rozdělený na části je na pracovním listu 2. V této fázi hodiny nebudou vyvolávání na čtení žáci s SPU, budou pouze poslouchat a zrakem sledovat text.
3. Otázky zadávané žákům po jednotlivých úsecích a zodpovídané ústně:
 1. Co asi Aleš řekl? Čím chtěl být?
 2. Víte, který z chlapců na obrázku je Aleš? Jak jste to poznali?
 3. Jaké triky asi Aleš klukům předvedl?
 4. Kde je vajíčko?
 5. Jak Aleš „trik“ provedl?

4. Poté učitel sám dočte zbytek kapitoly:

Když jsme ho [Čendu] rozvázali, chvíli koukal, jako kdyby spadl z Marsu, a Mirek Alešovi pořád poklepával na rameno a říkal, že to byl dobrý trik.

Jenže mokry Čenda najednou bojovně zařval a vrhl se na Aleše. Začali se prát.

„Co blázníte?!“ křičel Mirek.

Když jsme konečně ty dva od sebe odtrhli a Aleš měl na čele pořádnou bouli, vysvětlil nám Čenda, že ho Aleš nacpal do vany a potom na něj ještě pustil vodu. Proto Aleš při svém triku tak strašně kvílel. Abysme totiž neslyšeli, jak cpe Čendu do vany. A proto jsem nesměl vstát, protože jinak bych Čendu ve vaně uviděl.

Strašně jsme se s Mirkem smáli a Aleš se tvářil děsně uraženě. Potom Čenda navrhl, že bysme mohli Alešovi provést taky nějaký trik.

„Ten trik se jmenuje pomsta Indiánů mizernému šamanovi,“ prohlásil Čenda.

Nadšeně jsme Čendův návrh schválili, svázali jsme Aleše a strčili ho do vany. Čenda potom Aleše trochu osprchoval.

Když jsme pyšně odcházeli domů, Aleš se zmítal ve vaně, děsně nadával a křičel, že už nám víckrát žádné triky neukáže.

(Steklač, Vojtěch (1980). Bořík & spol. Praha: Albatros, s. 41.)

5. Následuje práce s pracovním listem 3. Žáci s SPU (list 3B) ve skupině s učitelem procvičují čtení na poslední části textu, kterou si předtím poslechli. Ostatní žáci zopodívají otázky k textu (list 3A). Všichni žáci se nakonec zamyslí nad posledními otázkami, které jsou na obou pracovních listech totožné.

Světlík – šachta, zpravidla ve starších bytových domech, která prochází všemi patry domu a slouží k větrání a prosvětlení místností, které nemají okno (koupelna, spíž apod.), většinou pouze malé okénko vedoucí právě do světlíku.

U otázek k zamýšlení učitel z odpovědí žáků, které podle potřeby koriguje, vyvodí pojmy nadsázka a humoristická próza.

6. Shrnující slovo učitele, v němž připomene název knížky, jméno autora a může přidat informaci o tom, že příběhy o Boříkovi vznikly na objednávku pro dětský časopis, ve kterém měly nahradit příběhy francouzského spisovatele Goscinyho Mikulášovy patálie. Proto jsou mu záměrně podobné – vypráví také s nadsázkou humorné příběhy ze života party kluků, viděné očima titulního hrdiny a jím vyprávěné. Tímto učitel připomene pojmy humoristická próza, nadsázka, vypravěč.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 27 jsou uvedeny pracovní listy 1, 2 (text, varianta A a B) 3A a 3B v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 28

Téma: Tajuplná místa a dětská prázdninová dobrodružství

Cíle: Žáci se seznámí se dvěma příběhy o dětských dobrodružstvích od autorky Enid Blytonové – vzhledem k rozdělení práce se s jedním příběhem seznámí přímo (s využitím především zážitkového naslouchání) a s druhým nepřímo. V souvislosti s kontrolou věcného porozumění textům si žáci uvědomí přítomnost některých schémat v příbězích. Při vlastní tvorbě pokračování příběhů se žáci pokusí dodržet rysy žánru a zároveň vytvořit co nejnapínavější příběh. Žáci spolupracují tak, aby spolužákům s SPU podle potřeby usnadnili moment recepcce i slovesné tvorby (možné zvýhodnění žáků s SPU spočívá v možnosti naslouchat čtenému a pracovat v heterogenní trojici).

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobností a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 90 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace práce společné a individuální.

1. Úvodní aktivita pro dvojice: Seřadit dobu a místa, kdy a kde je podle žáků nejpravděpodobnější, že by mohli zažít nějaké dobrodružství.
Žáci pracují s pracovním listem 1. Následuje (výběrově) prezentace, podle potřeby s vysvětlením.
2. Slovo učitele a otázka: V předchozím úkolu jste určitě uvažovali sami o sobě – kdy byste vy sami mohli zažít něco neobvyklého, napínavého. Máme ale hodinu čtení, takže teď zkuste zapřemýšlet, kdy a kde podle vás nejčastěji zažívají dobrodružství hrdinové těch knížek, ve kterých vystupují děti, skupiny kamarádů, dětské party. Určitě nějaké takové knížky znáte, zkuste si tedy vzpomenout na to, čemu se říká časoprostor příběhu.
3. Na odpovědi, náměty žáků naváže učitel shrnujícím slovem zhruba s tímto obsahem:
Dobrodružné příběhy s dětskými hrdiny se většinou odehrávají v mimořádném čase, který není omezený chozením do školy, tedy o prázdninách, a na mimořádných, neobvyklých místech, kam se děti jindy nedostanou (tábory a jiné pobyty v přírodě, staré budovy, tajemné podzemní prostory, hradní zříceniny a podobně).

Jednou z velice oblíbených autorů příběhů o dětských dobrodružstvích je anglická spisovatelka Enid Blytonová, která napsala mj. sérii knížek o Správné pětce a Tajné sedmě. A protože se blíží prázdniny, přečteme si dnes dva příběhy, které se v době prázdnin odehrávají. Příběhy jsou právě z nejznámějších autorčiných seriálů – o Správné pětce (z dílu Pětka jede tábořit) a o Tajné sedmě (z dílu Záhada opuštěné jeskyně).

4. Žáci se rozdělí do dvou skupin a přesunou se na protilehlé strany třídy, aby se při další činnosti nerušili. V každé skupině si vyberou 2-4 dobré čtenáře, kteří ostatním přečtou nejprve první a pak druhou část textu ze zvolených knih (viz texty v příloze). Před čtením první části si žáci přečtou otázky, na které budou po vyslechnutí této části příběhu samostatně odpovídat (pracovní list 2, první blok otázek). Po společné kontrole odpovědí ve skupině si žáci poslechnou druhou část příběhu a opět samostatně zodpoví další dvě otázky z pracovního listu.
5. Poté žáci vytvoří ve skupinách trojice (vždy jen jeden žák s SPU, trojice si zvolí jednoho zapisovatele) a zkusí vymyslet pokračování příběhu (přibližně patnáct vět) tak, aby byl hodně napínavý a měl nějaké rozuzlení, jasný a uvěřitelný konec. Učitel žáky upozorní na to, že musí dál psát příběh o dětském dobrodružství ve skutečnosti, proto si nesmí pomáhat nadpřirozenými rekvizitami ani prvky sci-fi.
6. Poté proběhne prezentace obou skupin, které se navzájem informují o svém příběhu vyslechnutém (informace z pracovního listu) i vytvořeném (výběrově).

Učitel může podle uvážení zařadit komentář, díky kterému si žáci více uvědomí podobnost výchozích textů (v dobrodružných příbězích často fungují motivická schémata), popř. naopak rozdílnost, nápaditost jejich vlastních dokončení.

V originálních autorčiných příbězích se děj vyvíjí zhruba takto:

Záhada opuštěné jeskyně: Děti začnou pátrat po lidech z dopisu, snaží se tajně sledovat jejich schůzku. Nakonec zjistí, že z jejich jeskyně je možné se dostat do prostor výše, kam si tři zloději uložili lup z poštovní loupeže. Za pomoci dětí jsou zloději dopadeni a zatčeni.

Pětka jede tábořit: Děti se se strašidelným vlakem také setkaly a začaly pátrat, odkud a proč přijíždí. Nakonec se ukázalo, že je dílem překupníků, kteří měli v tunelech a zapomenutých meziprostorech v podzemí tajnou skrýš. Přestože v závěru byly děti v nebezpečí, vše dobře dopadlo, překupníky zatkla policie. (V textu zmíněný pan Luffy byl učitel, který měl na děti při jejich táboření tak trochu dohlížet a také jim pomáhal.)

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 28 je uveden pracovní list 1, 2 texty s úryvkem z obou knih a 2 pracovní listy (jeden ke každé knize) v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 29

Téma: Prázdniny jako detektivka

Cíle: Žáci se orientačně seznámí s pojmem detektivka jako literární žánr i s existencí její podoby psané pro děti. Při práci s ukázkou z klasiky tohoto typu literatury – knihou Ericha Kästnera Emil a detektivové – si žáci procvičí schopnost věcného porozumění textu (ve dvou variantách – pro žáky s SPU a ostatní), odlišování přímé řeči a záznamu myšlenek postavy ve vyprávění. Zamyslí se nad problémovou otázkou. Při poslední činnosti a spolupráci ve dvojici zkusí žáci podle ilustrací odhadnout pokračování a vyústění příběhu.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, k učení, k řešení problémů

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova (popř. Výchova demokratického občana)

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 60-80 minut

Poznámka: Žákům s SPU se dostává při konkrétních činnostech podle potřeby další podpory ze strany učitele nebo spolužáka (viz níže).

Organizace práce a popis aktivity:

Kombinace všech základních forem práce – společné, individuální a práce dvojic.

1. Učitel napíše na tabuli slovo DETEKTIV a položí žákům otázky:

Znáte nějakého literárního detektiva, tedy detektiva, který vystupuje v knížkách (filmech, televizních seriálech apod.), kterým se říká detektivky?

Kdyby někdo nevěděl, co to detektivka vlastně je, jak byste mu to vysvětlili?

Detektivka (přesněji detektivní román nebo povídka) je jeden z velmi oblíbených žánrů zábavné literatury. Je to napínavý příběh, ve kterém dojde k nějakému zločinu (loupež, vražda) a detektiv pátrá po pachateli a jeho motivu – tedy důvodu, proč zločin spáchal. Detektivka je většinou taková složitá hádanka, kterou detektiv postupně řeší.

2. Další související otázka pro žáky:

Myslíte si, že detektiv musí být jenom dospělý člověk, nebo znáte i nějaký příběh (příběhy), kde jsou detektivy třeba děti?

Žáci mohou jmenovat různé příběhy ze současné literatury, pravděpodobně více asi zahraniční, překladové (Thomas Brezina, starší Enid Blytonová). Nejen děti v nich často

řeší spíše různé záhady, tajemství, než skutečné zločiny. Z české produkce mohou děti znát například Komisaře Vrtáčku (Pavla Etrychová, Petr Morkes) nebo Tajemství Hrobařků (Pavla Horáková).

3. Slovo učitele: Jednou takovou dětskou detektivkou, jak se příběhům, kde po pachateli pátrají děti, říká, je také příběh chlapce Emila od německého spisovatele Ericha Kästnera.
4. Následuje práce s pracovním listem 1: První informativní odstavec přečte dobrý čtenář. Uvedení do děje ukázky může učitel pouze parafrázovat. Vlastní ukázku bude asi nejlépe přečíst společně hlasitým čtením, ve kterém se budou žáci střídat. Poslední dramatická část s pátráním po muži v klobouku v davu pravděpodobně nejlépe vyzní čtená učitelem.
5. Poté si žáci přečtou text znovu potichu a splní zadané úkoly.

Pracovní list 1B, pro žáky s SPU, obsahuje úkolů o něco méně. Tito žáci také mohou pracovat ve dvojici se zdatnějším čtenářem (popř. učitelem), který jim polovinu textu polohlasně přečte. Pracovní list ale řeší každý svůj.

Pracovní list 1A je pro ostatní žáky.

6. Po kontrole úkolů z pracovního listu 1 a krátké diskusi (otázka k zamyšlení) si žáci rozdají do dvojic pracovní list 2 a zkusí podle originálních ilustrací z knihy vymyslet (odhadnout), jak Emilův příběh dopadl.

Kontrola pracovního listu 1 žáků s SPU by mohla pro zjednodušení organizace proběhnout individuálně.

7. Po kontrole učitel stručně nastíní skutečné pokračování a konec příběhu. Lze ale předpokládat, že ho žáci podle ilustrací poměrně dobře odhadnou.

Děj podle knihy:

Emil v Berlíně potkal podobně starého kluka Gustava (Gustav s houkačkou), který sehnal skupinu dalších kamarádů a společně zorganizovali akci na pomoc Emilovi. Sledovali zloděje po městě – taxikem, v kavárně i v hotelu, kde se ubytoval. Když chtěl kradené peníze rozměnit v bance, obvinili ho veřejně z krádeže, zabránili mu v útěku a nechali ho odvést strážníkem. Důkazem krádeže byly dírky, které v bankovkách zůstaly po špendlíku. Z Emila se stal hrdina, kterého přišli zpovídat novináři. Z Grundeise se nakonec vyklubal hledaný bankovní lupič a Emil dostal bankou vypsanou velkou odměnu. Do Berlína za ním přijela maminka a se všemi kamarády oslavovali.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 29 je uveden pracovní list 1 (varianta A a B) a pracovní list 2 v příloze k metodické příručce.

Literární výchova

Výuková lekce 30

Téma: Naše prázdninová dobrodružství

Cíle: Žáci vytvoří krátký příběh (nebo komiks) na téma lákavého prázdninového dobrodružství a s jeho pomocí „otestují“, jak se navzájem znají. V návaznosti na to se s pomocí učitele budou snažit najít pro své kamarády knížku (příběh), která by je o prázdninách mohla zaujmout. Na základě motivační literární ukázky si vytvoří pro čekání na prázdniny vlastní „kalendář“.

Rozvíjené kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální

Vzdělávací oblasti RVP ZV (mezipředmětové vztahy): Člověk a jeho svět (lidé kolem nás, lidé a čas)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 minut

Organizace práce a popis aktivity:

Práce převážně společná, v úvodu hodiny samostatná.

1. Žáci, v návaznosti na žánr předchozích lekcí – dobrodružná próza pro děti – a v určité paralele k práci s příběhem na začátku roku, dostanou úkol: Zamyslete se nad tím, jaké dobrodružství byste chtěli zažít o blížících se prázdninách. Můžete vymýšlet situace opravdu možné, reálné, ale i ty spíše nepravděpodobné – podobné těm z knížek nebo filmů. Napište svoji představu jako krátký příběh (5-10 vět), nebo ji nakreslete jako jednoduchý komiks se 4 až 6 obrázky.

Žáci ke splnění úkolu použijí pracovní list 1 – buď 1/I., nebo 1/II. Pracovní list nepodepisují.

2. Po splnění úkolu učitel pracovní listy vybere a znovu rozdá tak, aby každý žák měl v ruce cizí příběh, ne vlastní.
3. Úkol pro žáky: Přečtete nahlas text na pracovním listě nebo zkuste vyčíst příběh z obrázků. Všichni se pak zamyslete nad tím, kdo by mohl být jeho autorem, koho ze spolužáků by mohlo takové dobrodružství lákat. Autor příběhu se může, ale nemusí „přiznat“.

Pracovní listy žáci postupně připevňují na připravený plakát kolem obrázku v jeho středu.

Vyčíst příběh z obrázků bude těžší, proto může pomoci učitel. Ten také předem připraví papír většího formátu, v jehož středu bude – podle potřeby zvětšený – obrázek skály a vykukujícího kluka a holky (viz příloha).

4. Slovo učitele: Teď vás asi zajímá, co znamená obrázek uprostřed plakátu. Souvisí s nápadem, který dostaly děti v jedné knížce. Jaký, to vám teď přečtu.

Učitel přečte mírně zkrácenou první kapitolu z knížky Ilony Borské Za dvě čárky prázdniny:

Slunce zapadlo za protější kopec jako dvacetník do prasátka. Váleček si povzdychl (sám přesně nevěděl proč), vzal křidu a škrtnl další čárku v dlouhé řadě. Udělal to pečlivě, skoro slavnostně. Den končil.

(Upřímně řečeno, den ještě dávno nekončil. Pro Válečka bude co nevidět pokračovat mytím nádobí a rozborem větným. Nebyl si jist, která z těch vyhlídek mu připadá méně lákavá.)

Tak ale ustanovili, když se rozhodli zřídit Plošinu času: každý den po západu slunce škrtně některý z nich jednu z tři sta pětadesáti čárek, zakreslených na tmavorudém balvanu. Na znamení, že den končí.

No jo, ale co když nebude slunce zrovna svítit? zeptala se tenkrát Julina. Holka, zkrátka holka, zoufal si Váleček. Jako by slunce někdy nesvítilo. Stačí pár mraků a taková holka snad myslí, že slunce pro dnešek vyhaslo.

Pokrčil rameny nad tou pošetilostí, schoval křidu do jamky pod kámen a opatrně se pustil dolů po stezce. Odpoledne přelo, stezka byla vlhká a kluzká. Váleček bedlivě zkoumal terén špičkou tenisky. Báł se slézat ze skály i za sucha, ale před partou to pečlivě tajil. Dokonce to radši nepřiznával ani sám sobě. Teď taky: když přišel na nejhorší místo, kde cestička končila na kamenném zubu a pokračovala o metr dál a o metr níž, sedl si a chvíli se díval do krajiny. Vždycky se z toho místa chvíli díval do krajiny, aby si nevšimli, že vlastně slézá po zadku.

Vyhlídka tu byla moc pěkná. Především na řeku, která se stříbřitě leskla a pomalu plynula, tak pomalu, že ani nebylo poznat, jestli teče tam, nebo zpátky. Jenom v místech, kde se rozdvojovala před ostrovem, ukazoval rozčísnutý proud, že teče od města. Po trati za řekou jel dlouhatánský vlak nákladňák.

(...)

Nuda, pomyslel si Vojta [= Váleček]. Vůbec nic se neděje. Nebyla to tak docela pravda, že by se nic nedělo. Zkoušení ve škole například bylo v plném proudu, každý den a při každé hodině se tam stala spousta věcí. Jenomže Váleček měl na mysli nějaké zábavnější dění, než je kantorská kulometná palba. Takhle kdyby uteklo dravé zvíře ze

zoo, třeba tygr nebo sup, a my bychom ho pomáhali lovit: podíval se s nadějí směrem k zoologické zahradě. Jenomže smůla, nic utíkat neviděl.

Už aby byly prázdniny, myslel si.

(Zdroj: Borská, Ilona (1980). *Za dvě čárky prázdniny*. Praha: Albatros, s. 7-9. Zkráceno.)

5. Otázka pro žáky: Už víte, proč je na plakátu tento obrázek? My teď uděláme něco podobného. Kolik dní zbývá do prázdnin?

Poté, co děti spočítají příslušný počet dní, zaznačí oni nebo učitel na obrázek příslušný počet čárek. A domluví se, že kdo přijde každý den první do třídy, ten jednu čárku – za minulý den – škrtně. (V pondělí škrtná vikend.)

6. Žáci si znovu prohlédnou pracovní listy s přáními na prázdninová dobrodružství a společně s učitelem přemýšlí, zda takové dobrodružství neznají z nějaké knížky, filmu apod. a zda by třeba právě knížka (film) nemohla pisateli přání částečně splnit.

Předpokládá se, že žáci již natolik dobře poznali své čtenářské (recepční) schopnosti i preference, že jsou schopni adresných a motivačních doporučení. Žáky s SPU a jejich schopnosti by měli respektovat a zároveň se je snažit pobídnout k zájmu o čtení (příběhy, literaturu) i mírně nad rámec jejich stávající kompetence. Snažit se je jako kamarádi čtenářsky „posunout“. Učitel zasahuje podle potřeby.

K oblasti literární výchova k výukové lekci č. 30 je uveden pracovní list 1/I., 1/II. a doplňující materiál (obrázek) v příloze k metodické příručce.

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 Výsledky celkového kvantitativního výzkumného šetření

V tomto výzkumném šetření byla použita technika Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze). Dotazník tvořilo 25 položek, které byly rovnoměrně rozděleny do pěti škál - škály emocionálních symptomů, problémového chování, hyperaktivity a nepozornosti, obtíží ve vztazích s vrstevníky a škály prosociálního chování. Dotazník zjišťoval efekt roční intervence aplikované ve všech inkluzivních školách, v nichž intervence probíhala (napříč obory). Dotazník byl učiteli vyplňován za celou experimentální skupinu (třídu), v níž byl inkludovaný žák, a to dvakrát - před započítím intervence na začátku školního roku a také po skončení intervence na konci školního roku. Podobně byla vždy sledována také kontrolní skupina (třída stejné školy), ve které nebyl žádný žák s potřebou podpůrných opatření a intervence tedy realizována nebyla. Dotazníkem byly zjišťovány sociálně-emoční dovednosti všech dětí, včetně toho, jak se děti přizpůsobují přítomnosti inkludovaného žáka, jak se mění jejich chování k němu.

Výsledky této celkové výzkumné etapy byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Analýza dat je zveřejněná v publikaci Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe. (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2021; <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>).

3.2 Výsledky výzkumného šetření na škole s metodickou podporou v českém jazyce a literatuře

Výzkumné šetření využívající dotazník SDQ-Cze sledovalo projevy externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, které korespondovaly se základními cílovými výstupy aktivity, tedy metodické podpory v českém jazyce a literatuře. Těmi byly zejména:

- změna úrovně postojů intaktních žáků ke spolužákům se SPU a k lidem se SVP vůbec ve škole i v jejich přirozeném prostředí,
- odstranění (zmenšení) bariéry mezi žáky intaktními a žáky se SPU, a to ve vztahu k ochotě a schopnosti vyjadřovat svoje prožitky a vzájemné vztahy adekvátními jazykovými prostředky.

Realizované zážitkové vyučování obsahovalo literární, slohové a jazykové aktivity založené na sdílení estetických a emocionálních prožitků z individuální četby a na jejich reflexi. Při společné práci žáků intaktních s žáky s SPU byla rozvíjena schopnost adekvátními jazykovými prostředky vyjadřovat nejen estetické zážitky, ale i sociálně-emoční postoje. Byly podporovány prvky pomoci a spolupráce při práci s uměleckými texty, jazykovým materiálem, při reflexi vlastní slovesné tvorby. Aktivity propojovaly rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, prosociálního chování s naplňováním konkrétních cílů kurikula (oboru český jazyk a literatura podle RVP ZV).

Výzkumné šetření ve školních kolektivech, kde se klíčová aktivita realizovala, poskytlo data, jejichž jednoduchým vyhodnocením byly zjištěny obdobné skutečnosti jako celkovým odborným vyhodnocením výzkumu (viz výše – Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2021). Zde dále uvádíme základní postřehy, které se z hlediska posunů v chování žáků jeví jako významné a zajímavé.

Experimentální skupinou byly dva třídní kolektivy 3. ročníku s celkem 51 žáky, z tohoto šest žáků se specifickými poruchami učení (s individuálním vzdělávacím plánem). Kontrolní skupinu tvořila paralelní třetí třída se 22 žáky. V experimentální skupině nebylo již při prvním sběru dat zjištěno výrazné zastoupení projevů problémového chování – zhruba polovina žáků dosahovala minimálního skóru problémového chování, a naopak maximálního skóru prosociálního chování. Přestože se prvky problémového chování neobjevovaly ve větším rozsahu a míře, vyskytovaly se a byly vnímány jako důvod k intervenci. Především šlo o zlepšení částečných problémů, se středním hodnocením u položek dotazníku („tak trochu pravda“) u problémového a prosociálního chování netýkajících se projevů krajních, jejichž výskyt byl hodnocen jako minimální (např. projevy šikany).

Žáci kontrolní skupiny byli při prvním sběru dat hodnoceni ve sledovaném chování jako mírně lepší než experimentální skupina, byl zjištěn o něco větší výskyt jednoznačných hodnocení („není pravda“, „definitivně pravda“) u položek odpovídajících pozitivním rysům chování.

Při druhém sběru dat (na konci školního roku) byly zjištěny tyto změny v chování žáků experimentální skupiny:

- Došlo ke zlepšení stavů subjektivně vnímaných, prezentovaných či navenek zjevných somatických nebo psychických obtíží: bolest hlavy nebo nevolnost (nárůst negace obtíží u 18 % žáků), uzavřenost, samotářství (nárůst negace chování o 27 %), ustaranost (nárůst negace stavu o 20 %), skleslost, smutek (nárůst negace o 14 %), neposednost (pokles jednoznačného souhlasu o 14 %).
- K zlepšení došlo také u položek týkajících se porušování norem: záchvaty vzteku (nárůst negace o 19 %), agresivita, šikanování (nárůst negace o 8%), drobné krádeže (nárůst negace o 7 %).
- Naopak ke zhoršení došlo u schopnosti udržet pozornost, dokončit úkol (pokles u jednoznačného souhlasu o 33 % nárůst jednoznačné negace o 22 %) i u myšlení předcházejícího jednání (pokles jednoznačného souhlasu o 40 %).
- V chování k vrstevníkům došlo zčásti ke zlepšení: alespoň jednoho dobrého kamaráda mělo jednoznačně o 20 % žáků víc, zlepšily se vztahy k vrstevníkům u žáků, kteří předtím měli blíže k dospělým (změna o 19 %), mírně se zlepšily už předtím nečetné výskyty lhaní nebo šikanovaného žáka (o 6, resp. 5 %).
- Zčásti došlo v chování k vrstevníkům k nejednoznačnému vývoji: ohled na pocity druhých (pokles jednoznačného souhlasu o 26 % a nárůst odpovědí „tak trochu“ o 27 %), pokles jednoznačného souhlasu s oblibou jednotlivého žáka v kolektivu (o 19 %) a zároveň výraznější nárůst odpovědí „tak trochu“ (o 23 %).

Pokud se na sledované projevy chování, které se týkají vztahů k druhým, pozice a vztahů v třídním kolektivu, podíváme celkově, pak jsou výsledky dotazníkového šetření ne zcela jednoznačné, lze je ale interpretovat jako mírné zlepšení vztahů v kolektivu.

- Žádná zásadnější změna nebyla zjištěna v takových kategoriích, jako např. ochota dělit se, pomoci nebo soucítit s druhým, poslušnost ve vztahu k dospělým, laskavost k mladším dětem, nervozita nebo menší sebedůvěra, schopnost se soustředit, existence strachů a obav.
- Vzestup středního hodnocení na úkor krajních poloh byl zjištěn u ochoty pomáhat druhým.

Jak ale z výsledků také vyplynulo, u některých žáků se SPU došlo ke zhoršení tam, kde se celkově stav a chování zlepšily. Dva žáci se zhoršili ve schopnosti udržet pozornost, soustředit se, více se objevovala nervozita, nesamostatnost, existence obav i negativní jevy jako lhaní, zmenšila se ochota pomáhat druhým. Zároveň si ale dva žáci s SPU získali kamaráda a dokázali tlumit výbušnost.

V kontrolní skupině výsledky druhého sběru dat naznačují, že ubylo, resp. mírně ubylo, subjektivních negativních pocitů a fyzických projevů (bolest hlavy, nevolnost, zřejmá ustaranost, ustrašenost, samotářství). Naopak zhoršení různé intenzity žáci vykazovali v oblasti sociálních vztahů – byl uváděn např. úbytek dobrých kamarádů u žáků, pokles oblíbenosti v kolektivu, pokles empatie a ochoty pomoci ve vztahu k druhým, pokles laskavosti k mladším dětem, pokles projevů poslušnosti. Výsledky svědčily i o jistém zhoršení souvisejících aspektů chování: udržení pozornosti, soustředěnosti, rozvážnosti v jednání. Posuny v hodnocení jednotlivců tedy ukazují v kolektivu kontrolní skupiny spíše jisté zhoršení sledovaných aspektů.

3.3 Závěr

Vzhledem k nevelkému počtu obou skupin (experimentální i kontrolní) nelze uvedená zjištění zobecňovat jako vypovídající o reálném vlivu metodické podpory v předmětu. Zejména proto, že stejně jako v celkovém výzkumném šetření (viz Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2021) experimentální skupina již v počátečním šetření nevykazovala znaky skupiny problémové. A jako taková se jevila i v závěrečném šetření, které ukázalo některé posuny směrem ke zlepšení chování, i když provázané také drobnými posuny opačnými. Lze předpokládat, že v kolektivech více problémových by intervence měla na žáky větší dopad. Vyučujícími byly aktivity metodické podpory hodnoceny jako úspěšné a funkční, žáky pozitivně přijímané.

Závěrečná část

Předkládaný text je zaměřen na začleňování žáků s SPU a zdravotním postižením do běžných základních škol, konkrétně na 1. stupeň, a to prostřednictvím oboru český jazyk a literatura. V praxi to znamená hledání způsobů a možností překonávání překážek a bariér různé obtížnosti, které stojí této skupině žáků v cestě k dosažení stanovených cílů. Překážky mohou být jednak fyzické, jednak psychické nebo sociální.

V RVP ZV zaujímá vzdělávací obor český jazyk a literatura stěžejní postavení. Přestože zahrnuje tři složky (jazykovou výchovu, komunikační a slohovou výchovu, literární výchovu), je třeba chápat je komplexně, neboť jednotlivé složky se ve výuce mateřského jazyka vzájemně prolínají.

Publikace je rozdělena do tří částí. V první je vymezena základní terminologie, pozornost je zaměřena hlavně na dyslexii, dysgrafii a dysortografii, neboť právě tyto poruchy zasahují do výuky předmětu nejvíce, ze sensorických postižení se jedná o postižení sluchové a zrakové. Pozornost je dále věnována výukovým strategiím a kompenzačním individuálním přístupům k žákům cílové skupiny, např. motivaci žáků, rozšiřování slovní zásoby, překonávání recepčních bariér, sdílení čtenářských zážitků, využití kreativity žáků cílové skupiny k mluvenému a psanému projevu a individuální i kolektivní reflexi.

Druhou část tvoří metodické a organizační aspekty výuky všech tří složek českého jazyka a literatury – těžištěm této části je tvorba výukových lekcí českého jazyka, slohové a komunikační výchovy a literární výchovy. V poslední, výzkumné části jsou analyzována data a předloženy výsledky výzkumného šetření na škole s metodickou podporou v českém jazyce a literatuře.

Na základě teoretických a praktických zkušeností vyplývají pro praxi při vzdělávání žáků s SPU v inkluzivní třídě tato opatření:

- zabránit negativním dopadům postižení, tzn. vnímat jedince v kontextu prostředí a jeho dosavadního vývoje a získaných zkušeností spolu s vyzdvižením silných stránek na straně jedné a podporou limitujících oblastí na straně druhé;
- uplatňovat vzájemnou spolupráci školy, rodiny, poradenských služeb a v návaznosti na věk i žáka samotného;
- přizpůsobit metodiku výuky handicapu žáků – v českém jazyce a literatuře to znamená:
 - zaměřit se především na rozšiřování slovní zásoby; čím více se podaří slovní zásobu jedince rozšířit, tím lépe může mozek kompenzovat problémy se čtením;

- zvýšit časovou dotaci na práci;
- nehodnotit specifické chyby vyplývající z žákova postižení;
- zadávat alternativní úkoly a testy; využít kreativitu žáka;
- umožnit užití kompenzačních pomůcek, dát žákovi možnost psát tiskacím písmem;
- používat typografickou úpravu textu;
- klást důraz na motivaci, a to ve všech třech složkách;
- zaměřit se na sebepojetí a sebevědomí žáka, následně na jeho vztah s vrstevníky a postavení v kolektivu.

Poskytovaná podpora by měla být vědomým kombinovaným procesem zvyšujícím pocit bezpečí a ovlivňujícím očekávané výsledky. Prostředí inkluzivní třídy (školy) by mělo být pro žáka dostatečně stimulující nejen pro jeho vzdělávání, ale rovněž pro rozvíjení vzájemných vztahů a komunikaci.

Summary

"The Education of Pupils with Special Needs in Czech Language and Literature: Focusing on Specific Learning Difficulties and Health Disability" by the authors Květoslava Klímová (stylistic and communicative education) and Jitka Zítková (literary education) is part of the project n. 4872 "The Quality of Inclusion of Pupils with Special Needs". The project aims to enable the process of the inclusion of children and pupils with special needs to the mainstream schools (kindergarten, elementary school, secondary school). The discipline of Czech language and literature are included in the secondary project PV KA6 "Developmental Support of Social, Personal and Communicative Competences by Cooperation among Intact and Special Needs Pupils." It is primarily focused on the first stage of elementary school.

The text is divided into three parts. The first one introduces the theoretical background. Knowledge of the domain of specific learning difficulties represents an essential aspect for the teachers of Czech language and literature—Particularly in terms of dyslexia, dysgraphia and dysorthography which determine the subject the most. According to the sensory disability, it is represented by hearing and visual impairment. The authors emphasize the teaching strategies and individual compensatory approaches towards the pupils of the aimed group, e.g. pupils' motivation, extending the vocabulary, overcoming of the receptive barriers, sharing of the reading experience, use of pupils' creativity in terms of verbal and written expression, individual and group reflection.

The second part is focused on the aspects of methodology and organization of the teaching of the Czech language, stylistic and communicative education and literature at the inclusive classroom. The critical part is creating the lessons of the Czech language, stylistic and communicative education and literary education consisting of the activities which intend to establish quality, cooperative, motivating and friendly environment of the inclusive classroom (school). It emphasizes approaches of educational goals which might be achieved by appropriate interaction between the participants of the educational process, the support of independence and creativity. The authors include proved, but also non-traditional tasks and exercises focused on the following items: text work (its interpretation or individual work), expanding the vocabulary and development of communicative skills, collective sharing of reading experience etc. The authors aim to provide themes and ideas in the context of pupils with specific learning difficulties and intact pupils, explicitly enabling the fluent, regular and cultivate expression (verbal and written). The relevant handout follows each of the lectures.

The last part includes an analysis of the gained research data and the interpretation with the methodological support in the Czech language and literature.

Literatura

- Adams, Petr, Vančová, Alica a Monika Löfflerová (2017). *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: PdF OU.
- Almanová, Jitka a Květoslava Klímová a kol. (2015). *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV.
- Attwood, Tony (2012). *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Balharová, Kamila (2010). Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. In *Škola jako místo setkávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Balharová, Kamila (2015). Komunikační a slohová výchova u žáků se specifickými poruchami učení. In Altmanová, Jitka, Klímová, Květoslava (eds.) *Metodické komentáře ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, s. 15-18.
- Baslerová, Pavlína (2012). *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bartoňová, Miroslava (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: MU.
- Bartoňová, Miroslava (2009). Sociální aspekty a strategie přístupů k žákům se specifickými poruchami učení. In Vítková, Marie, Vojtová, Věra (eds.) *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [CD] Brno: Paido, 12 s.
- Bartoňová, Miroslava (2013). Styly učení a strategie individuální podpory – příklad využití u žáků s dyslexií. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie a kol. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Education Focusing on Inclusive Didactics and Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools*. Brno: Masarykova univerzita, s. 235-249.
- Bartoňová, Miroslava a Marie Vítková (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompenzací učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bazalová, Barbora a Lenka Budínová (2008). Poruchy autistického spektra (PAS). In Klenková, Jiřina, Vítková, Marie (eds.) *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability* [CD]. Brno: Paido, 10 s.
- Bazalová, Barbora (2009). Sociální aspekty autismu. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs II*. Brno: Muni Press, s. 229-242.

- Bazalová, Barbora (2011). *Poruchy autistického spektra. Teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bělohávková, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, rok vyd. neuveden.
- Blahutková, Marie, Brůžková, Lucie a Viktor Pacholík (2008). Využití psychomotorických činností v rámci komplexní péče o děti se zrakovým postižením. In Klenková, Jiřina, Vítková, Marie (eds.) *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability* [CD]. Brno: Paido, 10 s.
- Boyd, Brenda (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál.
- Cíbula, Václav (1997). Jak vznikají jeskyně. In Dorovská, Dagmar, Řeřichová, Vlasta. *Čítanka pro 5. ročník*. Olomouc: Prodos, s. 52-53.
- Collins, Rita (2007). Applying Differentiated Instruction in the Integrated Classroom. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. [CD] Brno: Paido, 11 s.
- Daňová, Martina (2008). *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada.
- Davis, Ronald, D. (1997). *The Gift of Dyslexia*. 2. vyd. New York: A Perigee Books.
- Doležalová, Lenka (2007). Integrace sluchově postiženého žáka do běžného školského zařízení. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie (eds.) *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole* [CD]. Brno: Paido, 12 s.
- Doležalová, Lenka a Jana Lukáčová (2011). Recepce psaného textu u dětí se sluchovým postižením. In Vítková, Marie, Opatřilová, Dagmar (eds.) *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, s. 45-57.
- Dvořák, Josef (2007). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Dvořáková, Helena (2012). Podmínky vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. In Potměšil, Miloň a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 29-38.
- Eide, Brock L. a Fernet F. Eide (2012). *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. Plume.
- Finková, Dita, Růžičková, Veronika a Kateřina Stejskalová (2011). *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. CD-ROM. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Finková, Dita, Ludíková Libuše a Veronika Růžičková (2017). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Frith, Uta (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

- Frohlich, Carolina (2014). *Dyslexia: Time For Talent - The Ultimate Guide for Parents and Children*. Frohlich Publishing Ltd., Guildford.
- Grecmanová, Helena a Eva Urbanovská (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Gregory, S. a kol. (1998). *Issues in Deaf Education*. London: Davis Fulton Publisher.
- Hubáček, Josef (1989). *Didaktika slohu*. Praha: SPN.
- James, Ioan (2008). *Aspergerův syndrom. Mimořádní lidé – mimořádní výkony*. Praha: Triton.
- Janková, Jana (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janotová, Naděžda (1998). *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha: Septima.
- Janoušová, Iva (2013). *Rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce českého jazyka a literatury v 5. ročníku: (na základě metod kritického myšlení)*. Brno, Diplomová práce. Pdf MU. Vedoucí práce doc. PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D.
- Jedlička, Ivan a Eva Škodová a kol. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*. roč. 35, č. 1, s. 11-15.
- Jucovičová, Drahomíra a Hana Žáčková (2005). *Dysgrafie*. Praha: B Print, s.r.o..
- Jucovičová, Drahomíra a Hana Žáčková (2005). *Dysgrafie*. Praha: D+H.
- Jucovičová, Drahomíra a Hana Žáčková (2008). *Dyslexie – Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H.
- Keblová, Alena (1998). *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima.
- Klímová, Květoslava a Ivana Kolářová (2013). *Čeština zajímavě a komunikativně I*. Praha: Grada.
- Klímová, Květoslava a Ivana Kolářová (2014). *Čeština zajímavě a komunikativně II*. Praha: Grada.
- Krahulcová, Beáta (2002). *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum.
- Krejčová, Lenka a Zuzana Bodnárová a kol. (2014). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Kročá, David (2007). Recitační soutěž jako motivace pro jazykovou kultivaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Bartoňová, Miroslava (ed.) *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Specific Learning Difficulties in Context of Educational Fields of RVP ZV*. Brno: Paido, s. 249-255.
- Kročá, David (2008). Umělecký přednes poezie a prózy ve znakovém jazyce (Pedagogická poema). In Klenková, Jiřina a kol. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, s. 293-298.

- Květoňová–Švecová, Lea, Hamadová, Petra a Zita Nováková (2007). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
- Květoňová–Švecová, Lea a Pavlína Šumníková (2010). *Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Lechta, Viktor (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál.
- Leonhardt, Annette a Tilly Truckenbrodt (2016). *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. 2. Auflage. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn.
- Liptáková, Ludmila a kol. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Ludíková, Libuše (1991). *Tyflopedie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Maňák, Josef a Vlastimil Švec (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Matějček, Zdeněk (1995). *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšířené vyd. Jinočany: H & H.
- Matějček, Zdeněk a Marie Vágnerová a kol. (2006) *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova.
- McCabe, Don (2002). *To Teach a Dyslexic*. Clio: AVKO Dyslexia Research Foundation.
- Mersi, F. a Rudolf Schindele (1983). Leitziel und überfachliche Richtziele der Erziehung Sehbehinderter. In *Sehbehinderte in Regelschulen – Aufsätze, Berichte, Protokolle, Arbeitsgemeinschaft „Integration Sehgeschädigter Schüller in Regelschulen*. (9-14). Würzburg: Verein zur Forderung der Blindenbildung,
- Michalová, Zdeňka (2011). *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Michalová, Zdeňka (2003). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: UK.
- Mikoláš, Přemysl (2014). *Autismus – Aspergerův syndrom*. Ostrava: Montanex.
- Mortimore, Tilly (2008). *Dyslexia and Learning Style*. 2. vyd. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Motejzlíková, Jitka (2008). Neslyšící a nedoslýchavé děti a specifické poruchy učení. In *Zpravodaj. Informační centra o hluchotě*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- Navrátilová, Dana (2007). Využití alternativních metod při reedukaci specifických poruch učení. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie (eds.) *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole* [CD]. Brno: Paido, 8 s.

- Nováková, Ivana (2012). Specifika práce se žákem se sluchovým postižením. In *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 50-114.
- Nováková, Jana (2011). Nácvik sociálních dovedností jako součást inkluzivního vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. In Vítková, Marie, Opatřilová, Dagmar (eds.) *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, s. 240-255.
- Nováková, Zita (2004). Edukace žáků se zrakovým postižením. In Vítková, Marie (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD.
- Nováková, Zita (2006). Oftalmopedie. In Pipeková, Jarmila (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 229-248.
- Nováková, Zita (2009). Některé strategie ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením a poruchami emocí a chování. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs II*. Brno: Muni Press, s. 181-192.
- Nováková, Zita (2009). Sociální interakce žáků se zrakovým postižením v kontextu integrativního vzdělávání. In Vítková, Marie, Vojtová, Věra (eds.) *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [CD] Brno: Paido. 8 s.
- Patrick, Nancy, J. (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál.
- Pavelková, Isabella (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pavelková, Isabella a Miloslav Frencl (1997). Motivace žáků k učení: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Print. XLVII (4), 329-345.
- Peeters, T. (1998). *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia.
- Petty, Geoffrey (2008). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pipeková, Jarmila a kol. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pitnerová, Pavla (2008). Některá úskalí komunikace s integrovaným sluchově postiženým dítětem. In Klenková, Jiřina, Vítková, Marie (eds.) *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability* [CD]. Brno: Paido, 14 s.
- Pokorná, Věra (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál.
- Potměšil, Miloň (2003). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna.

- Potměšil, Miloň a kol. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pulda, Miloš (1996). *Včasná sluchově-řečová výchova u malých sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rawson, M. B. (1968). *Developmental language disability*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Reid, Gavin (2007). *Dyslexia*. 2. vyd. London: Continuum.
- Renotíerová, Marie a Libuše Ludíková (2003). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. Učebnice.
- Röderová, Petra (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Selikowitz, Mark (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Shaywitz, Sally, E. (2005). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, 4th Vintage.
- Schindele, Rudolf (1985). Didaktik des Unterrichts bei Sehgeschädigten. In Rath, W., Hedelmayer, D. *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, 12 (2), 91-126. Berlin: Marhold.
- Siwek, Božetěch (2011). *Jak si poradit s pravopisem*. Praha: Portál.
- Sobotková, Alena (2004). Edukace dětí a žáků se sluchovým postižením. In Vítková, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: Paido.
- Souralová, Eva (2002). *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Strnadová, Věra (1996). *Komunikace neslyšících-odezírání*. Liberec: ČUN.
- Svobodová, Jana a Květoslava Klímová (1997). *Čeština s maňáskem Hláskem: Pro 2. ročník základní školy*. Praha: Scientia.
- Svoková, Eva a Pavla Olšáková (2004). *Autismus ve školní praxi*. Ostrava: Montanex.
- Swierkoszová, Jana (1990). Špecifické poruchy učenia. In Lechta, Viktor. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 162 – 190.
- Šedivá, Zoja (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima.
- Šlapal, Miloš, Košťálová, Hana a Ondřej Hausenblas a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC.
- Šubrtová, Milena (2008). Intencionální literatura pro děti a mládež ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. In Klenková, Jiřina a kol. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, s. 261-277.
- Šubrtová, Milena (2009). Specifika literatury pro děti a mládež ve vztahu k dyslektickým čtenářům. In Bartoňová, Miroslava, Vítková, Marie a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními*

- vzdělávacími potřebami III. *Education of Pupils with Special Educational Needs II*. Brno: Muni Press, 2009. s. 261-274.
- Thorová, Kateřina (2016). *Poruchy autistického spektra*. 3. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: Portál.
- Toman, Jaroslav (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: JU.
- Vitásková, Kateřina a Alžběta Peutelschmiedová (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vítková, Marie (1998). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.
- Vosmik, Miroslav a Lucie Bělohávková (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál.
- Vrubel, Martin (2015). *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Webster, Alec a João Roe (1998). *Children with Visual Impairments. Social interaction, language and learning*. New York: Routledge.
- Zelinková, Olga (1994). *Specifické poruchy učení*. Praha: Portál.
- Zelinková, Olga (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.
- Zihl, Josef (2012). *Sehstörungen bei Kindern: visuoperzeptive und visuokognitive Störungen bei Kindern mit CVI*. Wien: Springer.
- Zítková, Jitka (2004). *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.-5. ročníku základní školy*. Brno: PdF MU.
- Zítková, Jitka (2007). Tvořivá interpretace jako způsob poznávání literatury na základní škole. In Šubrtová, Milena (ed.) *Aktuální otázky literatury pro děti a mládež a její reflexe*. Slavkov: BM Typo, s. 63-69.
- Zítková, Jitka (2012). Některé aspekty literární kompetence žáků primární školy se speciálními vzdělávacími potřebami. In Siegllová, Naděžda, Zítková, Jitka. *Otázky komunikace a téma handicapu se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, s. 35-58.
- Zítková, Jitka (2012). Porozumění textu a profesní směřování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Friedmann, Zdeněk a kol. *Specifika profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pracovní uplatnění. Professional Orientation of Pupils with Special Educational Needs and their Job Opportunities*. Brno: Paido, s. 205-212.

Elektronické zdroje

Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR [online]. [cit. 2018-03-06]

Dostupné z: <http://www.asociacerodicu.estranky.cz>

BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION [online]. *Dyslexia Style Guide*. Bracknell. Dostupné na <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-style-guide>.

Ukázka písma dysgrafie. [cit. 2018-08-26]. Dostupné z: https://dum.rvp.cz/materialy/stahnout/mjsgvwyh/Psychicke_poruchy_-_dysgrafie.odp

British Dyslexia Association [online]. © BDA. [cit. 2018-02-28] Dostupné z:

<http://www.bdadyslexia.org.uk/>

Davis Dyslexia Association International [online]. © 1995-2018. [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: <https://www.dyslexia.com>

Janková, Jana. *Vzdělávání žáků se zrakovým postižením* [online]. [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/563173-Vzdelavani-zaku-se-zrakovym-postizenim-jana-jankova.html>

Jucovičová, Drahomíra (2015). Dostupné z <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/395-dysortografie> [cit. 2018-08-26]

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana. [online]. [cit.2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.ktn.cz>

Kopecká, Kateřina (2020). *Podpora motivace žáka: Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavaznaonemocneni/modifikace-vyuovacich-metod-a-forem/4-2-7-podpora-motivace-zaka-2/>. Univerzita Palackého v Olomouci.

Literacy Portál [online]. © 2012-2018. [cit. 2018-02-22]. Dostupné z: <http://www.literacyportal.eu/cs.html>

Altmanová, Jitka, Klímová Květoslava (2015). Dostupné z <http://www.nuv.cz/minimetodikycjl>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: NÚV, 2017.

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Schneps, Matthew H. *The Advantages of Dyslexia* [online]. [cit. July 2018]. Dostupné z:

<http://www.wired.com/wiredscience/2011/09/excerpt-dyslexic-advantage/>

Szkanderová, Lucia. *Aspergerův syndrom – trochu jiný autismus*. 22. 8. 2017 [cit. 2018-03-07]. Dostupné z: <https://www.infopacient.cz/aspergeruv-syndrom-proznaky-test-lecba/>

Zítková, Jitka (2014). Didaktická interpretace na základní škole V – Tvořivé metody při práci s epikou. In *Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na jižní Moravě – EDUCOLAND*. 2014. 5 s. Dostupné z: <http://educoland.muni.ce/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-v-tvorive-metody-pri-praci-s-epikou/>

Seznam obrázků

Seznam obrázků

Obr. 1: Jak vidí text žák s dyslexií	21
Obr. 2: Ukázka písma žáka s dysgrafií.....	23

Jmenný rejstřík

A

Adams, P. 37
Altmanová, J. 12, 39, 52
Attwood, T. 57, 58, 77, 81, 83

B

Balharová, K. 21, 38, 72, 73
Bartoňová, M. 17, 23, 24, 27, 38, 53
Bazalová, B. 6, 19, 20
Blažková, R. 6
Boyd, B. 34, 37
Budínová, L. 19
Bytešníková, I. 6

C

Collins, R. 53
Cibula, V. 61

D

Daňová, M. 31, 56, 76
Davis, R. D. 55
Doležalová, L. 6
Dvořák, J. 38
Dvořáková, H. 48

E

Eide, B. L. 16
Eide, B. F. 16

F

Frend, M. 62
Frith, U. 35
Frohlich, C. 16

H

Hamadová, P. 18
Horáková, R. 6
Hubáček, J. 68

CH

Chleboradová, B. 6

J

James, I. 81
Janotová, N. 19, 30
Janoušová, I. 61
Jordan, R. 77
Jošt, J. 26
Jucovičová, D. 11, 17, 18, 24, 25, 38, 41, 42, 43, 45, 73

K

Klímová, K. 6, 9, 12, 23, 39, 52, 59, 64, 70
Kolářová, I. 70
Kopecká, K. 62
Kopečný, P. 6
Krejčová, L. 52
Krahulcová, B. 30
Kročá, D. 76
Květoňová-Švecová, L. 19

L

Ludíková, L. 19, 47

M

Maňák, J. 14

Matějček, Z. 16, 17, 18, 23, 25, 26, 27, 30,
32, 38, 54

Michalová, Z. 17

McCabe, D. 55

Mersi, F. 77

Mikoláš, P. 35

Mortimore, T. 53

Motejzlíková, J. 19, 30

Mozart, W. A. 81

N

Nováková, I. 50

Nováková, J. 77

Nováková, Zita 18, 29, 34, 57

Nováková, Zuzana 90, 140

O

Olšáková, P. 57

Opatřilová, D. 6

P

Patrick, N. J. 19, 36, 57, 81

Pavelková, I. 62

Pavlovská, M. 6

Peeters, T. 20

Petty, G. 61

Pitnerová, P. 32

Pokorná, V. 38

Potměšil, M. 19, 49

Pulda, M. 19

R

Rawsonová, M. B. 25

Reid, G. 53

Renotiérová, M. 19

Roe, J. 29, 33

Rosová, M. 79

Röderová, P. 6, 28, 29, 33, 34, 77

S

Selikowitz, M. 24

Schejbalová, Z. 6

Schindele, R. 77

Sobotková, A. 30

Souralová, E. 19, 76

Strnadová, V. 19

Svobodová, J. 59, 64

Svoková, E. 57

Swierkoszová, J. 17

Szkanderová, L. 77

Š

Šedivá, Z. 19

Šlapal, M. 15

Šubrtová, M. 31, 52, 76, 79, 80, 90

Šup, R. 54

Švec, V. 14

T

Thorová, K. 20, 34, 35, 36, 37, 57, 77, 83

V

Vágnerová, M. 16

Vitásková, K. 38

Vítková, M. 8

Vrubel, M. 6, 32, 34

W

Warren, F. 29, 33

Webster, A. 29, 33

Z

Zámečnicková, D. 6

Zelinková, O. 12, 18, 23, 24, 30, 38, 43

Zítková, J. 6, 9, 54, 74

Ž

Žáčková, H. 11, 38, 43, 45, 73

Věcný rejstřík

A

Asistent

pedagoga 38, 51, 58

Aspekt (y) postižení

emocionální 29, 32

sociální 29, 32

B

Bariéra

informační 28, 32

komunikační 30, 78

recepční 9, 27, 74

sociální 78

Č

Čtenář 13, 15, 26, 35, 51, 56, 71, 74, 76,
78, 80, 89

Čtení

adaptivní 54

s porozuměním 54, 56, 58

D

Deprivace

subdeprivace 28

Diagnostika

pedagogická 7, 11, 46

Didaktika

českého jazyka 11, 58

literární výchovy 12, 15

Diferenciace

fonemická 27, 29

úkolů 53, 88

Dovednost (i) 11, 38, 44, 62, 69, 72

čtenářské 53, 54

komunikační 9, 57

sociální 34, 57, 77, 78

vyjadřovací 12, 30, 81, 85

Dysgrafie 9, 11, 16, 23, 25, 27, 41, 73, 85

Dyskalkulie 18

Dyslexie 9, 11, 16, 20, 25, 38, 40, 51, 73,
78, 81

Dysortografie 9, 11, 17, 24, 42, 85

E

Emoce (emoční, emocionální) 6, 15, 19,
20, 29, 32, 36, 57, 77, 78

F

Fáze

evokace 59

invenční 64, 69

kompoziční a stylizační 68

G

Gramotnost

čtenářská 20

literární 27

H

Hodnocení 42, 45, 72

formativní 7, 48

pozitivní 63, 75

psaného projevu 41, 42

Hra (y)

didaktická 13, 48, 64, 72

slovní 74

Ch

Chování

- problémové 36
- sociální 20, 34, 37, 81

I

Individualizace

- vzdělávání 7

Informace 18, 28, 32, 35

- estetické 15, 87
- věcné 52, 53, 87
- z textu 53, 69, 74

Ilustrace 33, 47, 75, 82

- informativní 76

Intelekt 11, 20, 24, 35

- sociální 34

Interakce 9

- sociální 20, 34

Intervence

- individuální 38, 51
- metodická 84
- odborná 38, 51

Intonace 32, 35, 49

Invence (invenční) 53, 64, 82

J

Jazyk 16, 30, 53, 77

- cizí 6, 22
- český 6, 12, 25, 28, 38, 41, 58, 63, 69, 85, 88
- mluvený 31, 82

K

Klima

- třídy (sociální) 62, 78, 84

Komiks 70, 75, 76, 82

Kompetence 6, 7, 77

- klíčové 13, 48, 59, 85
- komunikační 48, 59, 69

Kompozice (kompoziční) 14, 63, 65, 71, 75, 81, 89

Komunikace 49, 55, 57

- literární 13, 15, 78
- neverbální 20, 30, 36
- písemná 56
- sociální 27, 36, 57
- společná 78
- verbální (slovní) 20, 30, 48

Kontakt

- oční 37, 49, 55
- sociální 34, 81

Kreativita, kreativní 5, 9, 16, 48, 62, 68, 81, 85, 86

Kurikulum 12, 13, 73

M

Metafora 31, 36, 77

Metakomunikace 35

Metody 44, 31, 46, 57, 58, 63, 77, 85

- kritického myšlení 13, 48, 52, 59, 85
- problémové 14, 15
- výukové 9, 12, 13, 14, 47, 48, 62

Motivace (motivační) 14, 35, 43, 55, 57, 59, 62, 75, 77, 79, 82, 85, 87

- ke čtení 26, 74, 76

- k učení 11, 61

- vnitřní 63

- vnější 63

- žáků 9, 58, 61

Motorika

- jemná 16, 23
- hrubá 16, 23

N

Nečtenář 26, 74, 79

O

Obor

český jazyk a literatura 9

Období

předčtenářské 31

Oblast

komunikační 29

Osnova 22, 64, 65, 68

heslovitá 69

obrázková 28, 69, 70

otázková 69

rozvitá 69

verbální 69, 70

P

Paměť 17, 23, 27, 30, 72,

dlouhodobá 35, 61

krátkodobá 16, 61

sluchová 17, 33, 44

Pedagog 5, 7, 38, 48, 49

speciální 38, 51, 52, 58

Podpora 7, 9, 39, 52, 57, 58, 85, 87

individuální 49, 53

Popis 22, 28, 47, 68, 81

Porozumění

čtení 21, 26, 52, 54, 56, 58

mluvenému slovu, řeči 19, 29, 31, 48,
55

textu 31, 40, 52, 57, 74, 81

Poruchy

čtení 11, 22, 25

emocí a chování 32, 57

pozornosti (ADD) 11, 41

pozornosti spojené s hyperaktivitou
(ADHD) 11

řeči 27

učení specifické (SPU) 6, 11, 15, 27, 37,
42, 46, 52, 55, 58, 61, 68, 72, 74, 78,
84, 88

Postižení

senzorické 9, 16, 28

sluchu (sluchové) 6, 9, 19, 29, 30, 31,
32, 48, 49, 50, 55, 76, 80, 82

zdravotní 15, 30, 37, 55, 73, 76, 77, 82

zraku (zrakové) 5, 6, 9, 18, 28, 29, 32,
33, 34, 46, 47, 56, 76, 80

Postup (y) 17, 44, 50, 51, 56, 57, 64, 70,
74, 79, 81

interpretační 14

Potřeby

speciální vzdělávací 5, 9, 11, 15, 18, 34,
54, 84

Pozornost 11, 17, 18, 23, 34, 38, 40, 68,
73, 85

Práce

kooperativní 53, 57

literárněvýchovná 14

skupinová 50, 53, 72, 82, 85

Program

Rámcový vzdělávací pro základní
vzdělávání (RVP ZV) 6, 12, 13, 85

Projev

jazykový (verbální) 31, 36, 62, 63, 64,
68

kultivovaný 9, 58, 63, 79

mluvený 9, 48, 49, 58, 68

psaný 9, 22, 23, 27, 30, 41, 42, 53, 58,
63, 64, 68

neverbální 55

Prostředek (prostředky)

- komunikační 30, 33, 35
- jazykové 14, 61, 64, 65, 67, 69, 82
- neverbální 33, 35, 61
- verbální 61

Představitost 12, 20, 35, 56, 65, 78, 81, 82

Přístup

- individuální 9, 37, 43, 49, 51, 54, 77
- motivační 75
- multisenzoriální 41, 44, 51
- pozitivní 54, 58, 75

R

Recepce (příjem)

- textů 12, 13, 27, 28, 33, 51, 52, 53, 54, 57, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 87

Recitace 6, 53, 77, 79

Reflexe 49, 59, 60, 68, 72, 82

- individuální 81
- kolektivní 9, 81

Reprodukce 13, 17, 64, 65

Ř

Řeč 19, 29, 33, 36, 49, 55, 58, 77

- mluvená 19, 25, 29, 30, 31
- žáků se sluchovým postižením 30

S

Sebehodnocení 27, 75

Sebereflexe 46, 68, 72

Sdílení

- zážitků 9, 78, 79, 80

Schopnost

- intelektová 26, 46, 73

Situace

- sociální 19, 34, 36, 54, 77, 78

Složka

- jazyková 11, 22, 85
- literární (literárně-výchovná) 12, 25, 85

Strategie

- výukové 9, 37, 51, 54

Syndrom

- Aspergerův (AS) 5, 6, 16, 19, 20, 34, 57, 77, 80, 83, 87, 89

Š

Škola

- hlavního vzdělávacího proudu 5

T

Tempo 17, 30, 49, 50, 51

- pomalé 23, 40, 41
- pracovní 18, 42, 45

Text 16, 21, 26, 38, 40, 44, 47, 52, 63, 68, 72, 76

- literární (umělecký) 13, 14, 15, 27, 30, 54, 56, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 87
- psaný 30, 31, 55

Témata

- průřezová 13, 59

Třída

- inkluzivní 5, 9, 84, 85, 87, 88

Tvořivost 9

- dramatická 82
- slovesná 81, 83
- v literární výchově 12, 82
- výtvarná 82

U

Učení

- efektivní 61
- styl 44

Učitel

českého jazyka a literatury 9, 12

Úkoly

problémové 14, 15, 62, 65, 70

V

Verbalismus 29, 33

Vizualizace 27, 74

Vnímání

estetické 77

Výchova

dramatická 48

estetická 77

jazyková 9, 20, 28, 58, 59, 69, 73, 84,
85

komunikační (a slohová) 9, 11, 20, 22,
28, 37, 41, 47, 58, 63, 69, 72, 84, 85

literární 9, 11, 12, 13, 15, 25, 27, 30, 33,
51, 56, 65, 70, 73, 76, 78, 80, 81, 84,
87

Vyjádření

přenesené (obrazné) 36, 76, 77

Vypravování 22, 28, 63, 64, 68, 69, 71, 86

Výuka

českého jazyka 6, 28, 37, 38, 72, 84

komunikační a slohové výchovy 9, 38

literatury (literární výchovy) 9, 12, 34,
76, 78

skupinová kooperativní 53

Vztahy

mezilidské 30, 77

mezipředmětové 59, 85

Význam

slova 26, 29, 31, 33, 36, 67, 86

Vzdělávání

inkluzivní 5, 7

Z

Zásoba

slovní 9, 19, 20, 22, 29, 30, 33, 36, 47,
63, 65, 69, 74, 85, 86

Zážitek (prožitek) 19, 37, 46, 64, 74, 76,
78, 79

čtenářský 6, 9, 15, 78, 79, 80

Zkušenost 11, 16, 21, 26, 32, 36, 41, 52,
56, 63, 76, 80, 85, 87

čtenářská 15, 74, 80

pozitivní sociální 54

životní 28, 33

Znevýhodnění

zdravotní 6, 9, 15, 16, 28, 30, 37, 51,
55, 73, 79

Ž

Žák

s Aspergerovým syndromem (AS) 6,
34, 35, 36, 57, 58, 77, 80, 81, 83

s dysgrafií 17, 23, 41, 42

s dyslexií 16, 21, 26, 27, 38, 40, 51, 52,
54, 73, 75, 78, 79, 82

s dysortografií 18, 42, 45

s epilepsií 6

s mozkovou obrnou 6

s narušenou komunikační schopností
(NKS) 6

se sluchovým postižením 5, 19, 30, 48,
49, 50, 51, 55, 82

se sociálním znevýhodněním 16

se speciálními vzdělávacími potřebami
(SVP) 6, 9, 11, 15, 18, 84

se specifickými poruchami učení (SPU)
6, 9, 30, 42, 51, 53, 59, 61, 63, 66, 68,
72, 74, 78, 85, 87, 88

se zdravotním postižením 16, 30, 37,
55, 73, 76, 82

se zdravotním znevýhodněním 9, 16,
30, 37, 55, 73, 79

se zrakovým postižením 18, 32, 46, 47,
56, 76, 82

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Formuláře SDQ-Cze dotazníku	220
Příloha 2: Pracovní listy	221

Příloha 1: Formuláře SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis Datum

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha 2: Pracovní listy

Seznam pracovních listů

(včetně doplňujících materiálů)

ČÁST 1: JAZYKOVÁ VÝCHOVA..... 226

K výukové lekci 1: Opakování a upevňování učiva prostřednictvím metody všestranného jazykového rozboru.....	227
Pracovní list 1	227
K výukové lekci 2: Slova příbuzná, kořen, část předponová, část příponová	228
Pracovní list 1a.....	228
Pracovní list 1b	229
Pracovní list 1c.....	230
K výukové lekci 3: Vyjmenovaná slova – procvičování a upevňování učiva	231
Pracovní list 1	231
Pracovní list 2	232
Doplňující materiál k výukové lekci 3.....	234
K výukové lekci 4: Procvičování významu slov; upevňování učiva o vyjmenovaných slovech	236
Pracovní list 1	236
K výukové lekci 5: Opakování a upevňování učiva	239
Pracovní list 1	239
Doplňující materiál k výukové lekci 5.....	242

ČÁST 2: KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA 243

K výukové lekci 1: Rozšiřování slovní zásoby.....	244
Pracovní list 1a.....	244
Pracovní list 1b	245
Pracovní list 1c.....	246
K výukové lekci 2: Vypravování – úvod.....	247
K výukové lekci 3: Vypravování	248
Pracovní list 1	248
Doplňující materiál k výukové lekci 3.....	249
K výukové lekci 4: Kreativita ve slohovém vyučování	250
Pracovní list 1	250

ČÁST 3: LITERÁRNÍ VÝCHOVA..... 251

K výukové lekci 1: Příběhy – skutečné a neskutečné. Knížka pro děti jako spojení slova a obrazu.	256
K výukové lekci 2: Máme zájem o knížky a čtení? – Proč? Jak? Co?	257
Pracovní list 1	257
Pracovní list 2	258
K výukové lekci 3: Dokážeme s kamarádem společně vyprávět podle obrázků?	259
Pracovní list 1	259
K výukové lekci 4: Příběh jako dárek od kamaráda	262
K výukové lekci 5: Barvy podzimu v poezii	263
Pracovní list 1A	263
Pracovní list 2A	264
Pracovní list 1B.....	265
Pracovní list 2B.....	266
K výukové lekci 6: Dění v podzimní přírodě očima básníků i dětí	268
Pracovní list 1	268
Pracovní list 2	269
Pracovní list 3	270
K výukové lekci 7: Recitujeme? Recitujeme! – Verše o podzimu.	272
Pracovní list 1	272
Pracovní list 2	273
Pracovní list 3	274
K výukové lekci 8: Kam se ztratil drak?.....	275
Pracovní list 1A	275
Pracovní list 1B.....	276
Pracovní list 2A	277
Pracovní list 2B.....	278
Pracovní list 3A	279
Pracovní list 3B.....	280
Pracovní list 4A	281
Pracovní list 4B.....	282
Pracovní list 5	283
K výukové lekci 9: Když jsme byli malí aneb Známe lidové pohádky?	284
Doplňující materiál k výukové lekci 9.....	284
Pracovní list 1	287

K výukové lekci 10: Trochu jiná Červená karkulka	288
Pracovní list 1A	288
Pracovní list 1B.....	290
K výukové lekci 11: Bez pohádek nejsou Vánoce	292
Pracovní list 1	292
K výukové lekci 12: Moje vánoční televizní pohádka	295
Pracovní list 1	295
K výukové lekci 13: Pohádky se smutným koncem 1	296
Doplňující materiál k výukové lekci 13.....	296
K výukové lekci 14: Pohádky se smutným koncem 2	298
Pracovní list 1A	298
Pracovní list 1B.....	302
K výukové lekci 15: Známé pohádkové dvojice z televizních večerníčků.....	306
Doplňující materiál k výukové lekci 15.....	306
K výukové lekci 16: NIC jako téma v autorské pohádce	312
Pracovní list 1A	312
Pracovní list 1B.....	314
Pracovní list 2B.....	316
K výukové lekci 17: Hrátky se slovy a abecedou.....	318
Pracovní list 1	318
K výukové lekci 18: Šikana jako téma v literatuře pro malé čtenáře	319
Pracovní list 1A	319
Pracovní list 1B.....	321
Pracovní list 2A	323
Pracovní list 2B.....	325
Pracovní list 3A	327
Pracovní list 3B.....	328
K výukové lekci 19: Kdo je Bubu?.....	329
Pracovní list 1A	329
Pracovní list 1B.....	331
Pracovní list 2	333
K výukové lekci 20: Jaký také může být svět nevidomých.....	334
Doplňující materiál k výukové lekci 20.....	334
Pracovní list 1	339

K výukové lekci 21: O dvou školácích aneb Kluk a pes	340
Pracovní list 1A	340
Pracovní list 1B.....	342
K výukové lekci 22: Zobrazení postavy s Aspergerovým syndromem v literatuře pro děti ..	344
Pracovní list 1A	344
Pracovní list 1B.....	346
Pracovní list 2	348
K výukové lekci 23: Přichází jaro (jarní motivy v poezii pro děti)	349
Pracovní list 1A	349
Pracovní list 1B.....	350
Pracovní list 2A	351
Pracovní list 2B.....	353
K výukové lekci 24: Jaro (a kompozice textu) v poezii	355
Pracovní list 1A	355
Pracovní list 1B.....	357
Pracovní list 2A	359
K výukové lekci 25: Co dokážou slova aneb I toto jsou básničky	361
Pracovní list 1A	361
Pracovní list 1B.....	362
Pracovní list 2A	363
Pracovní list 2B.....	365
Pracovní list 3A	367
Pracovní list 3B.....	369
K výukové lekci 26: Strašidel netřeba se bát aneb Nadpřirozeno v nonsensové poezii	371
Doplňující materiál k výukové lekci 26.....	371
K výukové lekci 27: Co dokáže parta kluků (humoristická próza s dětskými hrdiny).....	373
Pracovní list 1	373
Pracovní list 2A	374
Pracovní list 2B.....	377
Pracovní list 3A	380
Pracovní list 3B.....	381
K výukové lekci 28: Tajuplná místa a dětská prázdninová dobrodružství	382
Pracovní list 1	382
Doplňující materiál k výukové lekci 28.....	383
Doplňující materiál k výukové lekci 28.....	385
Pracovní list 2 (Tajná sedma)	388

Pracovní list 2 (Správná pětka)	389
K výukové lekci 29: Prázdniny jako detektivka	390
Pracovní list 1A	390
Pracovní list 1B.....	394
Pracovní list 2	398
K výukové lekci 30: Naše prázdninová dobrodružství.....	400
Pracovní list 1/I	400
Pracovní list 1/II.....	401
Doplňující materiál k lekci 30.....	402
SEZNAM PRAMENŮ A ZDROJŮ SEKUNDÁRNÍCH INFORMACÍ – LITERÁRNÍ	
VÝCHOVA.....	403

Část 1: Jazyková výchova

Pracovní listy k výukovým lekcím ČJ A SL jsou technicky upraveny pro žáky s SPU. U některých aktivit jsou úkoly diferencovány podle náročnosti, jsou určeny jak pro minimální, tak optimální a excelentní úroveň, a učitel je může rovněž využít.

K VÝUKOVÉ LEKCI 1: OPAKOVÁNÍ A UPEVŇOVÁNÍ UČIVA

PROSTŘEDNICTVÍM METODY VŠESTRANNÉHO JAZYKOVÉHO

ROZBORU 227

Pracovní list 1 227

K VÝUKOVÉ LEKCI 2: SLOVA PŘÍBUZNÁ, KOŘEN, ČÁST PŘEDPONOVÁ,

ČÁST PŘÍPONOVÁ..... 228

Pracovní list 1a..... 228

Pracovní list 1b 229

Pracovní list 1c..... 230

K VÝUKOVÉ LEKCI 3: VYJMENOVANÁ SLOVA – PROCVIČOVÁNÍ

A UPEVŇOVÁNÍ UČIVA 231

Pracovní list 1 231

Pracovní list 2 232

Doplňující materiál k výukové lekcí 3..... 234

K VÝUKOVÉ LEKCI 4: PROCVIČOVÁNÍ VÝZNAMU SLOV; UPEVŇOVÁNÍ

UČIVA O VYJMENOVANÝCH SLOVECH 236

Pracovní list 1 236

K VÝUKOVÉ LEKCI 5: OPAKOVÁNÍ A UPEVŇOVÁNÍ UČIVA..... 239

Pracovní list 1 239

Doplňující materiál k výukové lekcí 5..... 242

Pracovní list 1

V z _mě u nás b_vá s_lný mráz, fouká mraz_vý v_tr a někdy vzniká námraza.

1. Napiš větu o zimě, ve které použiješ buď číslovku, částici nebo citoslovce.

2. Hledej společné znaky slov použitých v souvětí.

MRÁZ

VÍTR

Pracovní list 1a

1. Kořen slova dej v následujících slovech do kroužku. Mají některá slova část předponovou? Podtrhni ji barevně.

mráz, mrazivý a námraza, mrazík, Mrazík, zmrazit, mraznička, mrazit, odmrazit, mrazivě

2. Které z následujících slov obsahuje předponovou i příponovou část? Slova podtrhni.

- a) prales
- b) lesník
- c) zálesák
- d) lesní

Zhodnocení plnění úkolů.

- Úkol jsem splnil/a bezchybně
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Úkol se mi nepovedl, protože...
- Přehlédl/a jsem...
- Potíže mi dělal/y úkol/y č.

Pracovní list 1b

1. Kořen slova dej v následujících slovech do kroužku. Mají některá slova část předponovou? Podtrhni ji barevně.

mráz, mrazivý a námraza, mrazík, Mrazík, zmrazit, mraznička, mrazit, odmrazit, mrazivě

2. Rozhodněte, která ze slov jsou příbuzná, a podtrhněte je. Své rozhodnutí odůvodněte.

Ivanka psala úkol. Na čistý papír nadepsala téma, připsala osnovu a rozepsala se. Vypsala všechno, co věděla, a dávala pozor, aby nenapsala žádnou chybu. Jen na jednom místě vepsala chybějící slovo a přepsala s na z. Pak se podepsala. Zapsala si za uši, že si nesmí zapomenout opsat téma dalšího úkolu, aby ho mohla přes neděli sepsat. Ještě musí odepsat tetě na e-mail, který dnes dostala. A pak už konečně může jít ven.

Zhodnocení plnění úkolů.

- Úkol jsem splnil/a bezchybně
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Úkol se mi nepovedl, protože...
- Přehlédl/a jsem...
- Potíže mi dělal/y úkol/y č.

Pracovní list 1c

1. Kořen slova dej v následujících slovech do kroužku. Mají některá slova část předponovou? Podtrhni ji barevně.

mráz, mrazivý a námraza, mrazík, Mrazík, zmrazit, mraznička, mrazit, odmrazit, mrazivě

2. Porovnejte slova v jednotlivých řádcích a poté vyškrtněte ta, která na řádek nepatří. Své rozhodnutí odůvodněte.

a) malý, pramalý, pomalý, nemalý, malina, maloučko, maluje

b) stavba, tavba, stavitel, postavit, zastávka, zastavět

c) výšivka, výšina, ušít, sešít, přišitý, nášivka

d) astra, sestra, sestřin, sestřenice, sestrojít

3. Roztříděte slova do dvou skupin. Uvádějte co nejvíce znaků, kterými se skupiny vzájemně liší.

dones, mrazivý, mrazicí, přines, mrazivě, mraznička, zanes, odnes, mrazírna, mrazení, vynes, mrazivo, přenes

Zhodnocení plnění úkolů.

- Úkol jsem splnil/a bezchybně
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Úkol se mi nepovedl, protože...
- Přehlédl/a jsem...
- Potíže mi dělal/y úkol/y č.

Pracovní list 1

Opište větu a doplňte neúplná slova.

Doplňte neúplná slova. (*Žáci s SPU*)

Umět v_jmenovaná slova, to je v_hra.

Zhodnocení vyučovací hodiny a mé práce.

- Vyučovací hodina se mi líbila – nelíbila.
- Nejvíce mě zaujalo...
- Nepovedl se mi úkol č. __, protože...
- Přehlédl/a jsem...
- Všechny úkoly jsem měl/a bez chyby.

Pracovní list 2

Rozhodněte, které i, í / y, ý po obojetných souhláskách v básničce doplníte, a svoje řešení zdůvodněte. Dokážete vytvořit podobnou větu, říkanku?

Na Sm_chově jsem se smál,
ve Strašnicích jsem se bál,
v Kob_lisích jsem jel na kob_le,
řehtala se na mě roztom_le,

Hrdlořezům jsem se v_hnul zdaleka,
vždyť tam kl_dně zamordují člověka,
Malá Strana b_la malá, šel jsem v podřepu,
v Řeporyjích jsem b_l pro řepu,

ve V_sočanech jsem koukal na svět zv_soka,
ve Vokov_cích mi padla saze do voka,
v Hostivaři vařili mi dobroty,
ab_mi co nejv_c kápli do noty,

v Motole jsem potkal motolici,
když se motolila po ul_ci,
na Letné jsem vzletěl s odvahou,
ab_ch zbl_zka v_děl slunce nad Prahou,

v Střešovicích jsem si dřepł na střechu,
ab_ch v_děl každou neplechu,
v Kyjích na mě vzali kyje,
ale to b_b_la dlouhá historie,

v Bubenči mi hráli na buben,
já měl z toho hlavu jako kedluben,
v L_buši jsem potkal tetu L_buši,
ta mě v_tahala za uši,

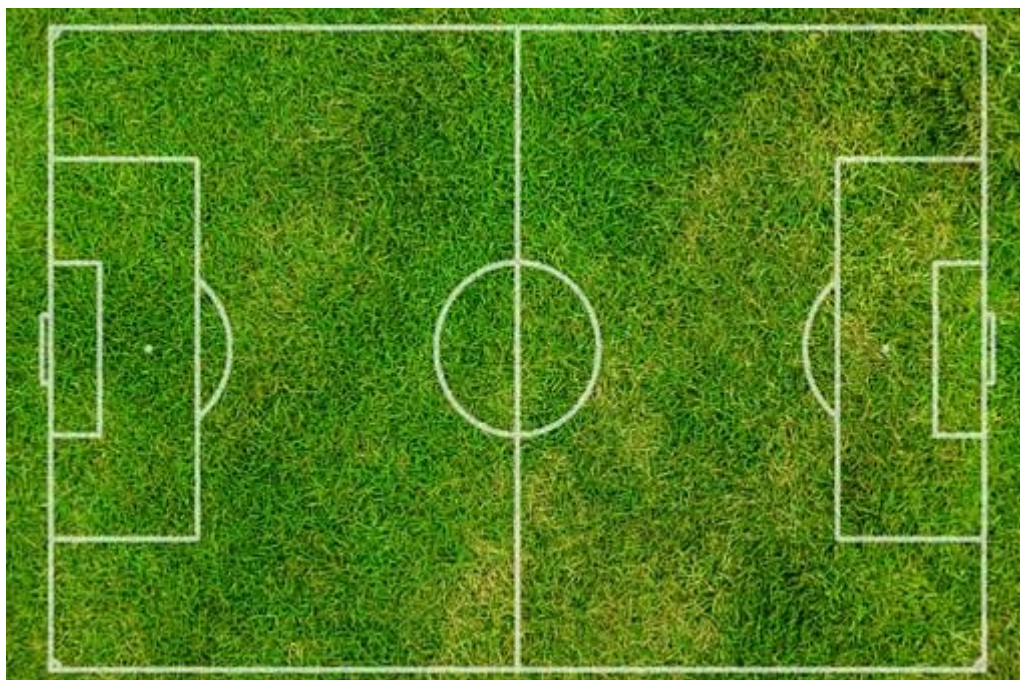
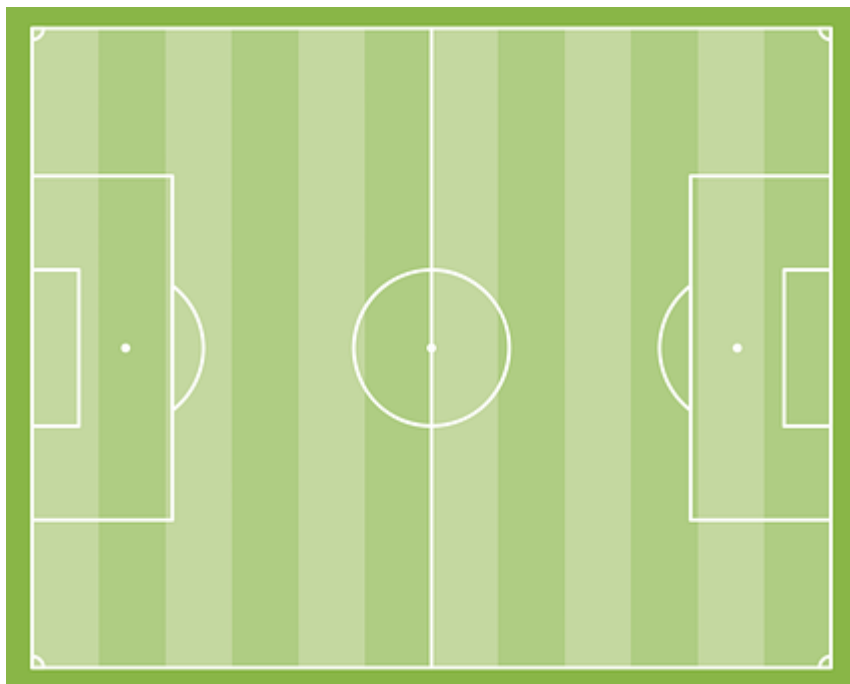
v Ďáblicích jsem v_děl samé d'ábly,
a že byla z_ma, frňáky je zábly.
Bylo toho na mě moc
a tím končím, dobrou noc!

Žáček, J. (2003) Nesedejte na ježka. Havlíčkův Brod: Fragment.

Práce ve skupinách

Rozdělte se do sedmi skupin. Zástupce každé skupiny vylosuje jednu z obojetných souhlásek (kromě f, čeština vyjmenované slovo po f NEMÁ) a všichni členové skupiny k ní doplní vyjmenovaná slova. Poté si každá skupina jedno z vyjmenovaných slov vybere a vymyslí k němu co nejvíce slov příbuzných. Výsledky práce vzájemně porovnejte a posuďte správnost splněného úkolu. Nakonec vytvořte ve skupinách věty (souvětí), které budou obsahovat co nejvíce libovolných vyjmenovaných slov a slov příbuzných.

Doplňující materiál k výukové lekci 3





Pracovní list 1

1. Pozorně si přečtěte následující věty. Dokážete doplnit do věty to správné slovo?

CO JE SPRÁVNĚ?

plot, nebo **plod**

Jak říká přísloví, dobrá hospodyňka

pro pírko i přes _____ skočí.

Jablko je _____ jabloně.

les, nebo **lez**

Kolem dokola byl hluboký _____ .

Neohlížej se a rychle _____ .

plet', nebo ???

Miminka mají jemnou _____ .

„Ten rukáv je krátký, ještě _____ dál,“ radí babička.

2. Pohádky asi **m_lujeme** všichni. Někdy pro nás mají i pohádkové **b_tosti** překvapení. Přesvědčte se v básničce. Poté doplňte ve dvojicích neúplná slova a pravopis odůvodněte.

MODERNÍ ŽEŽIBABA

Proč bych měla, m_lé děti,

věčně l_tat na koštěti?

Řekněte m_, proč a nač –

vždyť mám nový v_savač!

Daniel Hevier – Jiří Žáček

3. Nejprve si nahlas a zřetelně přečteme slova, která máte v pracovním listě. Pak do první kružnice napište slova, ve kterých se píše y/ý a do druhé slova, ve kterých píšeme i/í. Do průniku kružnic napište slova, kde můžeme psát jak i,í, tak y,ý.

Vzor: **být** (u kamaráda) x **bít** (do bubnu)

a) b_strý, náb_tek, b_tva, b_dlo

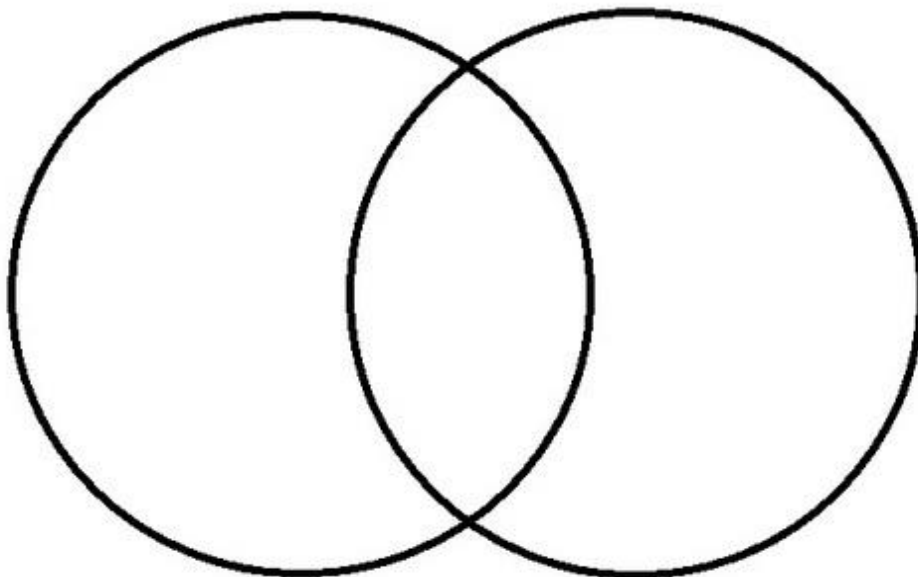
b) pl_nulý, l_žář, l_čí, kl_d

c) m_val, sm_k, m_šlenka, m_č

d) p_tel, p_lný, p_kat, p_šný

e) s_čet, s_to, us_chat, s_dlišť

f) zv_klý, v_těž, v_kat, v_r



4. Přečtěte si pozorně následující slova. Rozumíte všem? Umíte doplnit chybějící písmena a celá slova správně napsat? Pravopis odůvodněte. Ke kterému slovnímu druhu tato slova patří? Říkejte s nimi zajímavé věty.

b_dlet, klop_tat, zav_nout, usl_šet, přežv_kovat, zam_kat, sl_dit, us_nat,
s_čet, sb_rat

bl_skat se, p_lovat, ukl_zet, zv_kat si, přiv_tat, v_skočit, kv_čet,
zap_skat, m_chat, třp_tit se

Zhodnocení plnění úkolů.

- Úkoly jsem splnil/a bezchybně
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Nepovedl se mi úkol č. ____, protože...
- Přehlédl/a jsem...

Pracovní list 1



1. Nabídka slov:

vrtulník, děvčátko, pes, ohon, teta, plot, pára, křeslo, kůzle, osud, nemoc, had, řeka, okno

O		O	
			T
	Á		
		U	
		K	
O			O

2. Vypište do připojeného přehledu vždy první slovo příslušného slovního druhu, na které od začátku ukázky narazíte.

Tato ukázka obsahuje deset slovních druhů. Kéž v ní rychle najdete různé příklady a dostanete od Hláška velikou pochvalu. Jé, náš Hlášek vesele volá, že to umíte!

podstatné jméno _____

přídatné jméno _____

zájmeno _____

číslovka _____

sloveso _____

příslowce _____

předložka _____
spojka _____
částice _____
citoslovce _____

3. Doplňte ke každému řádku rod a podstatná jména jiného rodu vyškrtněte.

a) kapusta, mrkev, cibule, květák, pažitka: rod _____

b) hrách, pórek, česnek, špenát, salát: rod _____

c) rajče, zelí, koření, semeno, kopr: rod _____

4. Vypište do sloupečku postupně všechna přídavná jména z ukázky. Jejich počáteční písmena už Hlásek napověděl.

O vláčku motoráčku

Bylo jedno malé nádraží a na něm stál červený vláček motoráček. Měl černé nárazníky a stříbrná okýnka, vpředu se leskla zlatá houkačka. Stál na kolejích nablýskaný a naleštěný. Byl spokojený a tiše si něco prozpěvoval. Byla to veselá písnička o modrých dálkách, o rozkvetlých loukách, o zelených lesích a o čistých řekách.

Podle J. Balíka

m _____ s _____

č _____ v _____

č _____ m _____

s _____ r _____

z _____ z _____

n _____ č _____

n _____

5. Pravopis

Doplňte do textu vynechaná písmena a spojte věty do souvětí vhodnými spojkami z nabídky. Troufnete si?

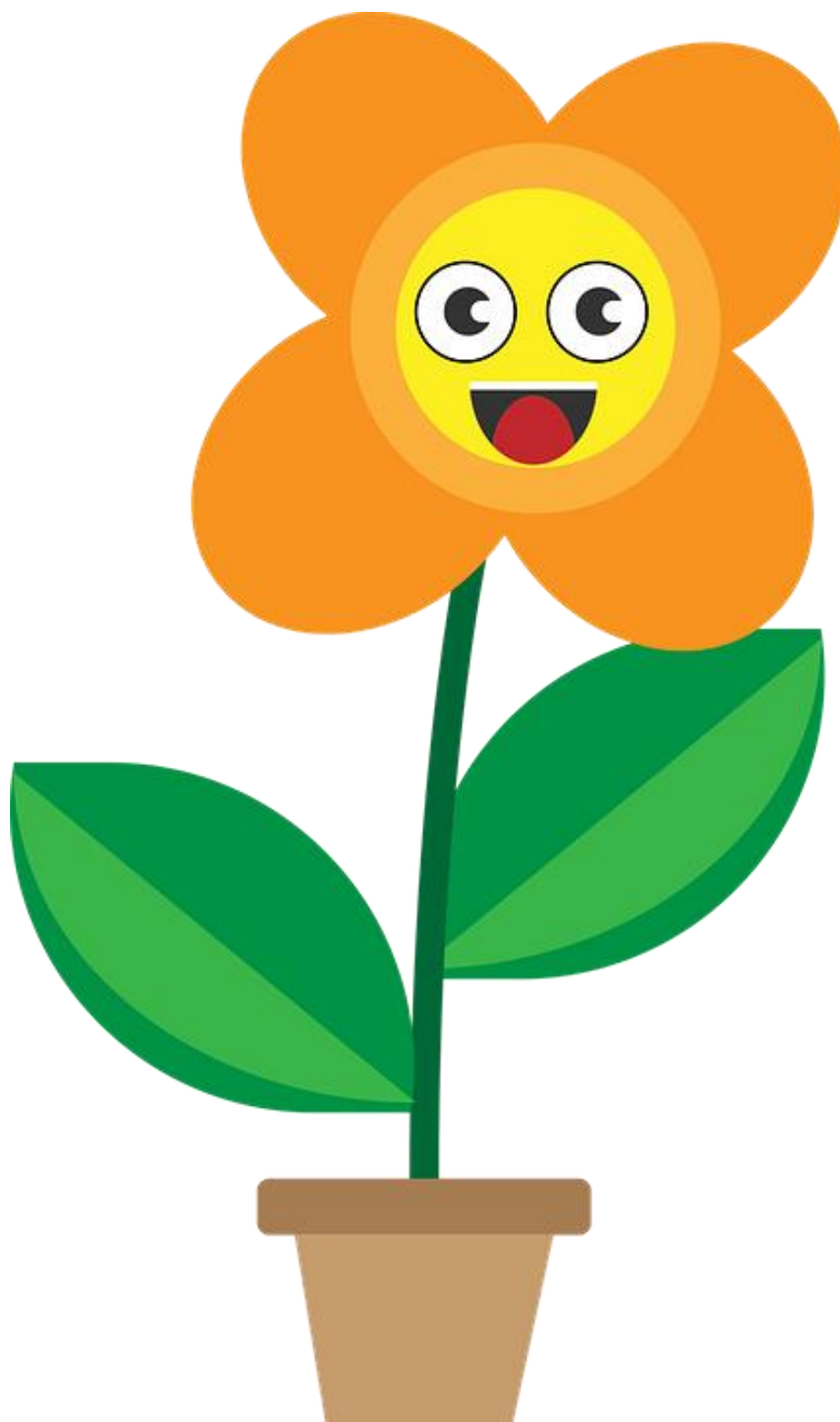
Těš__me se na prázdn__n__ , _____ na školu nebudeme vzpom__nat ve zlém. V zář__ se zase vrát__me do lav__c, _____ mus__me pokračovat v učen__.

NABÍDKA: protože, poněvadž, neboť, a, ale, když

Zhodnocení plnění úkolů.

- Úkoly jsem splnil/a bezchybně
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Nepovedlo se mi _____, protože...
- Přehlédl/a jsem...

Doplňující materiál k výukové lekci 5



Jak velkou kytičku máte?

Část 2: Komunikační a slohová výchova

Pracovní listy k výukovým lekcím ČJ A SL jsou technicky upraveny pro žáky s SPU. U některých aktivit jsou úkoly diferencovány podle náročnosti, jsou určeny jak pro minimální, tak optimální a excelentní úroveň, a učitel je může rovněž využít.

K VÝUKOVÉ LEKCI 1: ROZŠIŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY	244
Pracovní list 1a.....	244
Pracovní list 1b	245
Pracovní list 1c.....	246
K VÝUKOVÉ LEKCI 2: VYPRAVOVÁNÍ – ÚVOD.....	247
K VÝUKOVÉ LEKCI 3: VYPRAVOVÁNÍ.....	248
Pracovní list 1	248
Doplňující materiál k výukové lekcí 3.....	249
K VÝUKOVÉ LEKCI 4: KREATIVITA VE SLOHOVÉM VYUČOVÁNÍ	250
Pracovní list 1	250

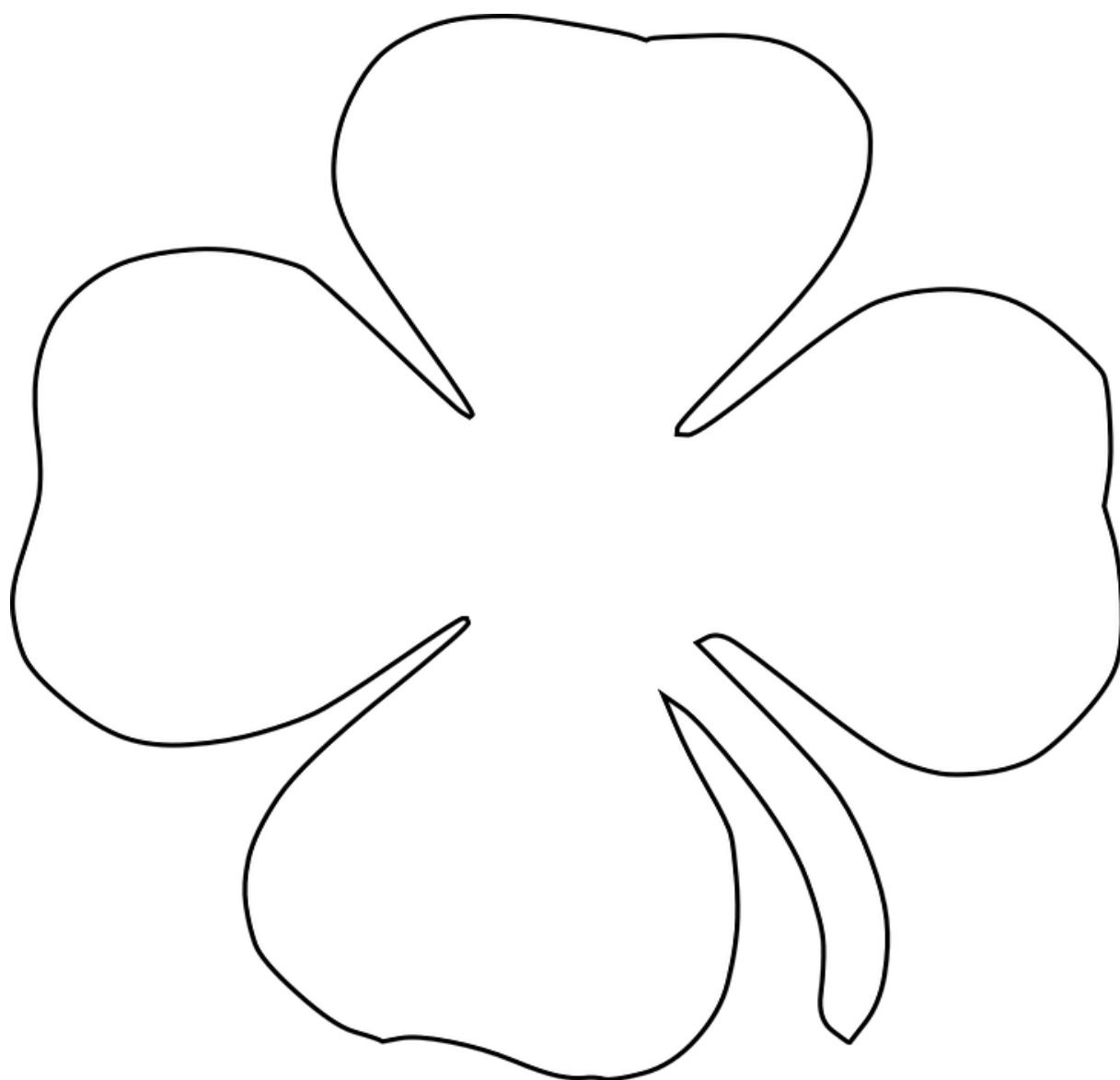
Pracovní list 1a

Název ročního období: _____



Pracovní list 1b

Název ročního období: _____



Pracovní list 1c

Pětilístek

K výukové lekci 2: Vypravování – úvod

K lekci nejsou pracovní listy.

Pracovní list 1

Úkol č. 1

Můj kamarád byl v Africe a přivezl mi:

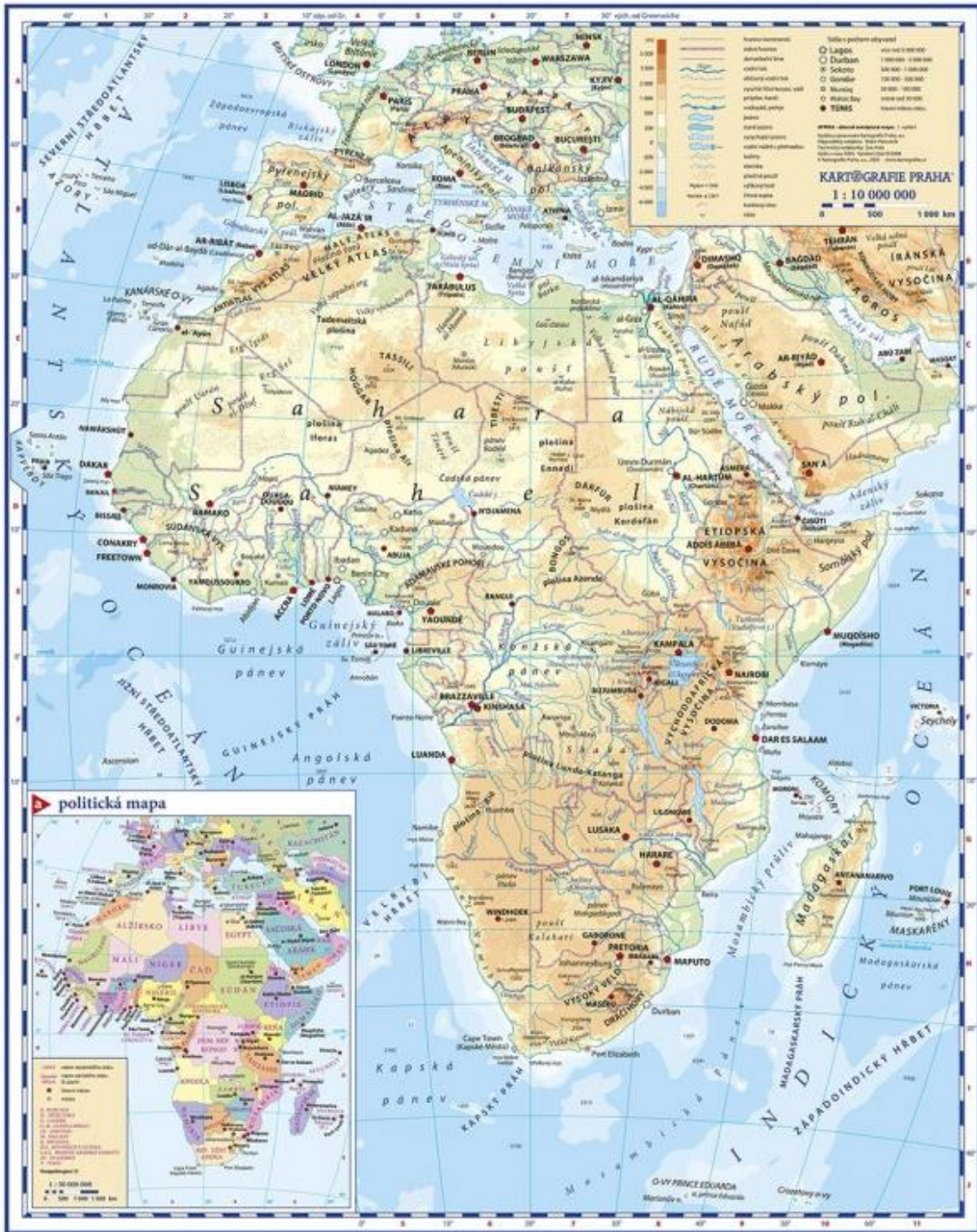
Úkol č. 2

Napiš větu o Africe.

Doplňující materiál k výukové lekcí 3

AFRIKA

obecně zeměpisná mapa



MAPA AFRIKY

Zdroj: <https://www.kartografie.cz/skolni-program/zemepisne-prirucni-mapy/afrika-prirucni-obecně-zemepisna-mapa>

Pracovní list 1

Úkol č. 1

Z výletu

Prošli jsme lesem s malými stromy. Před námi se objevila malá louka, za ní kopec. Byl malý, avšak prudce stoupal. Dobře že jsme nesli jen malé baťůžky. Zaradovali jsme se, když nám paní učitelka dovolila na kopci malý odpočinek. Pod stromy byl malý stín, a tak jsme se posadili.

Zhodnocení splnění úkolu.

- Opravovat text mě bavilo – nebavilo
- Úkol se mi podařilo splnit
- Zapomněl/a jsem na...
- Nevěděl/a jsem, že...
- Úkol se mi nepovedl, protože...
- Přehlédl/a jsem...
- Potíže mi dělala/y věta/y...

Část 3: Literární výchova

Zařazené pracovní listy mají většinou dvojí podobu – pro žáky s SPU (varianty B) a pro ostatní žáky bez SPU (varianty A). Listy pro žáky s SPU jsou v bezpatkovém písmu, se zarovnáním vlevo, v několika případech se zvýrazněním slabik. Tam, kde je to žádoucí, obsahují také diferencované (jednodušší, zkrácené) otázky a úkoly. Pouze jeden typ pracovního listu je výjimečně použit tam, kde je na něm minimum textu, nebo tam, kde je záměrem, aby si žáci s SPU procvičili čtení běžného písma.

K VÝUKOVÉ LEKCI 1: PŘÍBĚHY – SKUTEČNÉ A NESKUTEČNÉ. KNÍŽKA PRO DĚTI JAKO SPOJENÍ SLOVA A OBRAZU.	256
K VÝUKOVÉ LEKCI 2: MÁME ZÁJEM O KNÍŽKY A ČTENÍ? – PROČ? JAK? Co?	257
Pracovní list 1	257
Pracovní list 2	258
K VÝUKOVÉ LEKCI 3: DOKÁŽEME S KAMARÁDEM SPOLEČNĚ VYPRÁVĚT PODLE OBRÁZKŮ?	259
Pracovní list 1	259
K VÝUKOVÉ LEKCI 4: PŘÍBĚH JAKO DÁREK OD KAMARÁDA	262
K VÝUKOVÉ LEKCI 5: BARVY PODZIMU V POEZII	263
Pracovní list 1A	263
Pracovní list 2A	264
Pracovní list 1B.....	265
Pracovní list 2B.....	266
K VÝUKOVÉ LEKCI 6: DĚNÍ V PODZIMNÍ PŘÍRODĚ OČIMA BÁSNÍKŮ I DĚTÍ	268
Pracovní list 1	268
Pracovní list 2	269
Pracovní list 3	270
K VÝUKOVÉ LEKCI 7: RECITUJEME? RECITUJEME! – VERŠE O PODZIMU.	272
Pracovní list 1	272
Pracovní list 2	273
Pracovní list 3	274
K VÝUKOVÉ LEKCI 8: KAM SE ZTRATIL DRAK?	275

Pracovní list 1A	275
Pracovní list 1B.....	276
Pracovní list 2A	277
Pracovní list 2B.....	278
Pracovní list 3A	279
Pracovní list 3B.....	280
Pracovní list 4A	281
Pracovní list 4B.....	282
Pracovní list 5	283
K VÝUKOVÉ LEKCI 9: KDYŽ JSME BYLI MALÍ ANEB ZNÁME LIDOVÉ	
POHÁDKY?	284
Doplňující materiál k výukové lekci 9.....	284
Pracovní list 1	287
K VÝUKOVÉ LEKCI 10: TROCHU JINÁ ČERVENÁ KARKULKA	288
Pracovní list 1A	288
Pracovní list 1B.....	290
K VÝUKOVÉ LEKCI 11: BEZ POHÁDEK NEJSOU VÁNOCE	292
Pracovní list 1	292
K VÝUKOVÉ LEKCI 12: MOJE VÁNOČNÍ TELEVIZNÍ POHÁDKA	295
Pracovní list 1	295
K VÝUKOVÉ LEKCI 13: POHÁDKY SE SMUTNÝM KONCEM 1	296
Doplňující materiál k výukové lekci 13.....	296
K VÝUKOVÉ LEKCI 14: POHÁDKY SE SMUTNÝM KONCEM 2	298
Pracovní list 1A	298
Pracovní list 1B.....	302
K VÝUKOVÉ LEKCI 15: ZNÁMÉ POHÁDKOVÉ DVOJICE Z TELEVIZNÍCH	
VEČERNÍČKŮ	306
Doplňující materiál k výukové lekci 15.....	306

K VÝUKOVÉ LEKCI 16: NIC JAKO TÉMA V AUTORSKÉ POHÁDCE.....	312
Pracovní list 1A	312
Pracovní list 1B.....	314
Pracovní list 2B.....	316
K VÝUKOVÉ LEKCI 17: HRÁTKY SE SLOVY A ABECEDOU.....	318
Pracovní list 1	318
K VÝUKOVÉ LEKCI 18: ŠIKANA JAKO TÉMA V LITERATUŘE PRO MALÉ	
ČTENÁŘE	319
Pracovní list 1A	319
Pracovní list 1B.....	321
Pracovní list 2A	323
Pracovní list 2B.....	325
Pracovní list 3A	327
Pracovní list 3B.....	328
K VÝUKOVÉ LEKCI 19: KDO JE BUBU?	329
Pracovní list 1A	329
Pracovní list 1B.....	331
Pracovní list 2	333
K VÝUKOVÉ LEKCI 20: JAKÝ TAKÉ MŮŽE BÝT SVĚT NEVIDOMÝCH	334
Doplňující materiál k výukové lekci 20.....	334
Pracovní list 1	339
K VÝUKOVÉ LEKCI 21: O DVOU ŠKOLÁCÍCH ANEB KLUK A PES.....	340
Pracovní list 1A	340
Pracovní list 1B.....	342
K VÝUKOVÉ LEKCI 22: ZOBRAZENÍ POSTAVY S ASPERGEROVÝM	
SYNDROMEM V LITERATUŘE PRO DĚTI	344
Pracovní list 1A	344
Pracovní list 1B.....	346
Pracovní list 2	348
K VÝUKOVÉ LEKCI 23: PŘICHÁZÍ JARO (JARNÍ MOTIVY V POEZII PRO DĚTI)	349
Pracovní list 1A	349
Pracovní list 1B.....	350
Pracovní list 2A	351

Pracovní list 2B.....	353
K VÝUKOVÉ LEKCI 24: JARO (A KOMPOZICE TEXTU) V POEZII.....	355
Pracovní list 1A	355
Pracovní list 1B.....	357
Pracovní list 2A	359
K VÝUKOVÉ LEKCI 25: CO DOKÁŽOU SLOVA ANEB I TOTO JSOU BÁSNIČKY	361
Pracovní list 1A	361
Pracovní list 1B.....	362
Pracovní list 2A	363
Pracovní list 2B.....	365
Pracovní list 3A	367
Pracovní list 3B.....	369
K VÝUKOVÉ LEKCI 26: STRAŠIDEL NETŘEBA SE BÁT ANEB NADPŘÍROZENO V NONSENSOVÉ POEZII	371
Doplňující materiál k výukové lekci 26.....	371
K VÝUKOVÉ LEKCI 27: CO DOKÁŽE PARTA KLUKŮ (HUMORISTICKÁ PRÓZA S DĚTSKÝMI HRDINY)	373
Pracovní list 1	373
Pracovní list 2A	374
Pracovní list 2B.....	377
Pracovní list 3A	380
Pracovní list 3B.....	381
K VÝUKOVÉ LEKCI 28: TAJUPLNÁ MÍSTA A DĚTSKÁ PRÁZDNINOVÁ DOBRODRUŽSTVÍ.....	382
Pracovní list 1	382
Doplňující materiál k výukové lekci 28.....	383
Doplňující materiál k výukové lekci 28.....	385
Pracovní list 2 (Tajná sedma)	388
Pracovní list 2 (Správná pětka)	389
K VÝUKOVÉ LEKCI 29: PRÁZDNINY JAKO DETEKTIVKA.....	390
Pracovní list 1A	390
Pracovní list 1B.....	394
Pracovní list 2	398

K VÝUKOVÉ LEKCI 30: NAŠE PRÁZDNINOVÁ DOBRODRUŽSTVÍ 400

Pracovní list 1/I..... 400

Pracovní list 1/II..... 401

Doplňující materiál k lekcí 30..... 402

K výukové lekci 1: Příběhy – skutečné a neskutečné. Knížka pro děti jako spojení slova a obrazu.

K uvedené lekci není pracovní list

Pracovní list 1

PROČ?

Čtení nás baví, protože

Čtení nás nebaví, protože

Pracovní list 2

JAK?

Vymyslete co nejvíc způsobů, jak se můžeme seznamovat se zajímavými, napínavými nebo veselými příběhy z knížek „bez textu“, bez toho, že bychom museli sami číst:

.....

.....

.....

CO?

Rád/a bych si přečetl/a knížku o (napiš minimálně 5 a maximálně 10 vět):

Můžeš napsat třeba: jaký by měl být hrdina, o čem by měl být příběh, kde a kdy by se měl příběh odehrávat, jak by měl být dlouhý a podobně.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

K výukové lekci 3: Dokážeme s kamarádem společně vyprávět podle obrázků?

Pracovní list 1

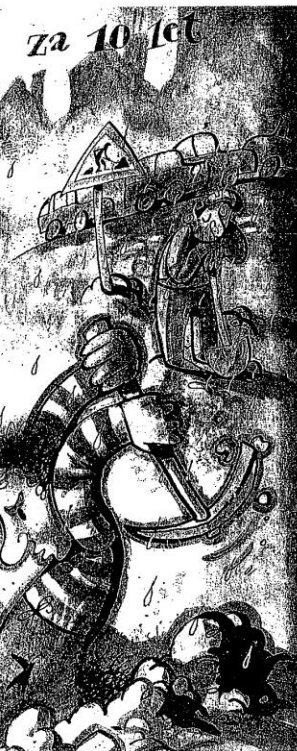
Jak to bylo s Jirkou Kosem (Zdroj: Čech, P. Pro Tebe. Petr Novotný – Petrkov: 2018, s. 60-68. Upraveno.)

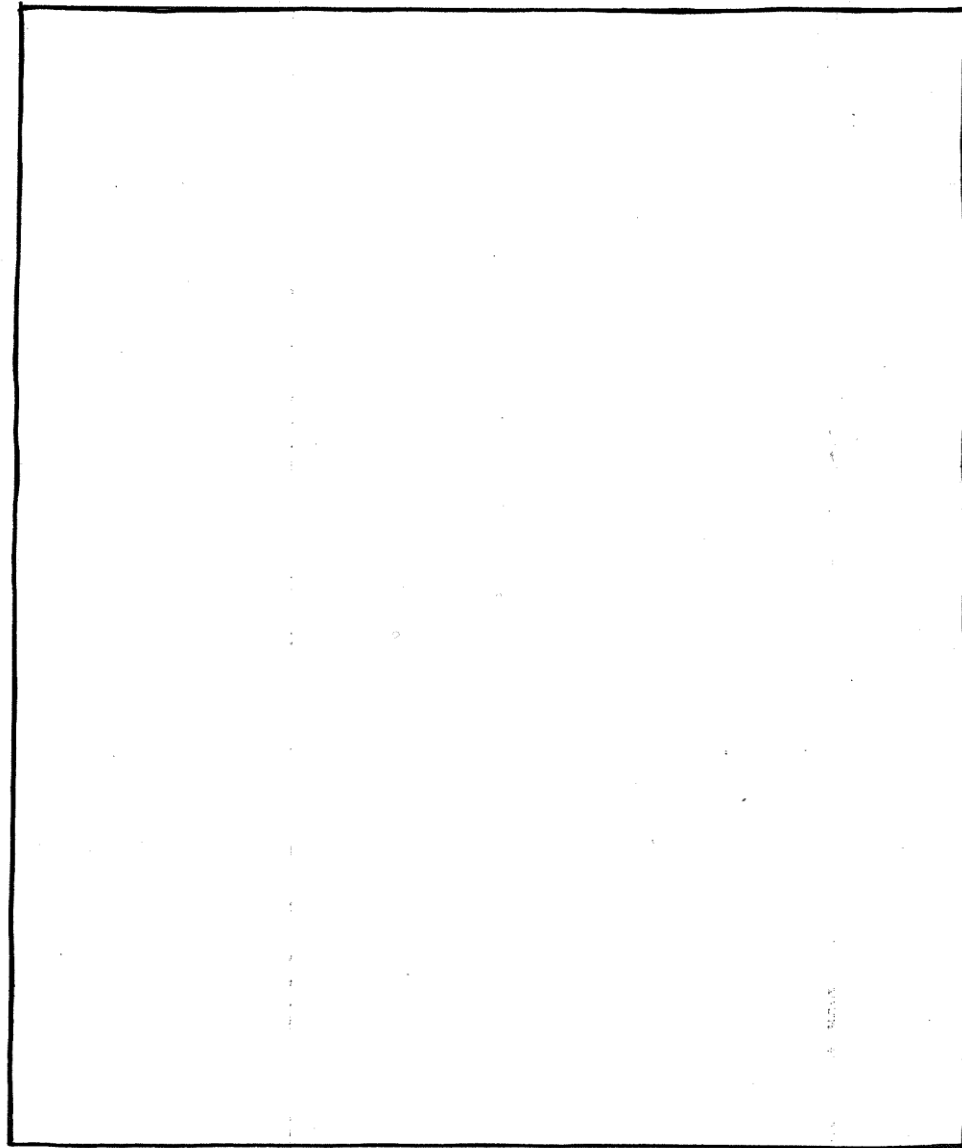
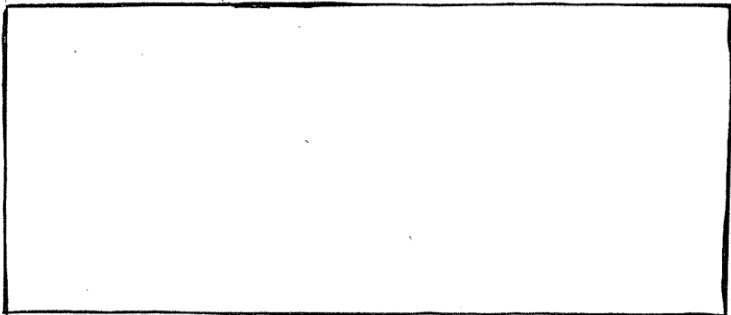
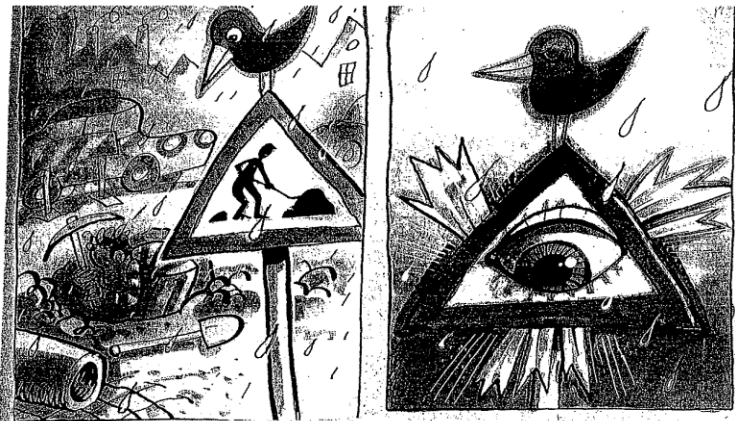




• VYSVĚTLENÍ •
Jiří Kos

Český jazyk	5
Matematika	5
Fyzika	5
Průběh	2
Sebevěda	1





K uvedené lekci není pracovní list

Pracovní list 1A

MALÍŘ JMÉNEM PODZIMEK

Josef Kainar

Malíř jménem Podzimek

přišel do krásného háje.

- Příroda, hle, překrásná

Kdepak u nás,

kdepak v Praze.

Zachytím to na

A hned otevřel své vaky,

kde měl svoje sakumpaky,

otevřel ty svoje brašny.

Měl tam nepořádek

Tuhy, štětce křížem krážem.

Vyklopil to všechno na

Tady leží paleta,

tady zase špachtle ta,

tady miska, tady tuha,

tady zase tuha

kterou hledal v neděli,

tadyhle jsou pastely,

svinibrodská zeleň zaschlá,

láhev od fermeže

všechno tu má, všechno je tu,

od gumy až po paletu –

co je mu to ale platno.

Zapomněl si doma plátno.

Vzdychne malíř Podzimek.

- Mám se vrátit s prázdnou domů?

Pomaluji tenhle háj

Od kraje až po

Trávu hlínu, listí stromů. –

A co řekl, udělal.

- Hle, co se tu vydařilo!

To je Podzimkovo dílo. -

Pracovní list 2A

1. Co podle tebe znamená slovo SAKUMPAKY? Co měl asi malíř ve vacích?

.....

.....

.....

2. Doplně do básničky na prázdná místa vhodná slova tak, aby verše dávaly smysl a zachoval se rým.

3. Do rámečku s použitím pastelky nakresli, jak si představuješ Podzimkem pomalovaný háj.

4. Je podle tebe malíř Podzimek z básničky člověk nebo není? Proč si to myslíš?

.....

.....

.....

.....

Pracovní list 1B

MALÍŘ JMÉNEM PODZIMEK

Josef Kainar

Malíř jménem Podzimek
přišel do krásného háje.

- Příroda, hle, překrásná

Kdepak u nás,
kdepak v Praze.

Zachytím to na

A hned otevřel své vaky,
kde měl svoje sakumpaky,
otevřel ty svoje brašny.

Měl tam nepořádek

Tuhy, štětce křížem krážem.

Vyklopil to všechno na

Tady leží paleta,
tady zase špachtle ta,
tady miska, tady tuha,
tady zase tuha,
kterou hledal v neděli,
tadyhle jsou pastely,
svinibrodská zeleň zaschlá,
láhev od fermeže,
všechno tu má, všechno je tu,

od gumy až po paletu –
co je mu to ale platno.

Zapomněl si doma plátno.

Vzdychne malíř Podzimek.

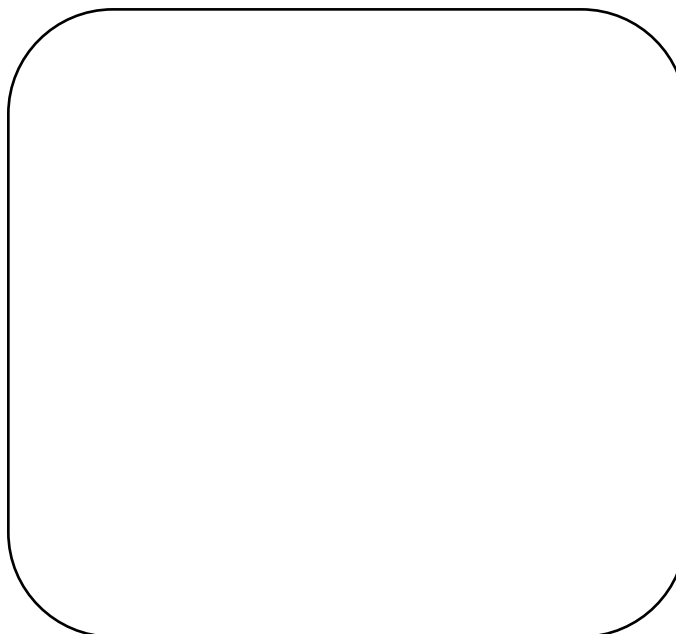
- Mám se vrátit s prázdnou domů?

Pomaluji tenhle háj

Od kraje až po,

Trávu hlínu, listí stromů. –

A co řekl, udělal.



- Hle, co se tu vydařilo!

To je Podzimkovo dílo. –

Pracovní list 2B

1. Co podle tebe znamená slovo SAKUMPAKY? Co měl asi malíř ve vacích?

Slovo sakumpaky znamená

Malíř měl ve vacích

2. Doplň do básničky na prázdná místa slova tak, aby verše dávaly smysl a zachoval se rým.

Doplňuj slova: **prasklá, zem, je, strašný, obraze, okraj, druhá**

3. Do rámečku s použitím pastelky nakresli, jak si představuješ Podzimkem pomalovaný háj.

4. Je podle tebe malíř Podzimek z básničky člověk nebo není? Proč si to myslíš?

Podzimek JE člověk, protože.....

.....

NEBO:

Podzimek NENÍ člověk, protože

.....

Poznámka pro učitele:

V pracovním listě je vynechána tato část Kainarova textu:

Co je v háji, pocáká to
na divno a na strakato,
do červené žlutou přidá,
hnědou s fialovou střídá,
někam i tou zlatou stříkne,
však ono si oko zvykne,
rukávy si vyhrne,
dělá šmouhy stříbrné,
pruhy, čmouhy, skvrny, fleky,
čmárá po tom háji celém,
neb je malíř duší, tělem.
Nazítrí v tom háji divném,
uznale my hlavou kývnem.

Pracovní list 1

NA PODZIM OPADÁVÁ

Jan Čarek

Vzdychla stopka, uronila

kapku slzičku:

Já už ten list neudržím

ani chvíličku.

Býval lehký jako vánek

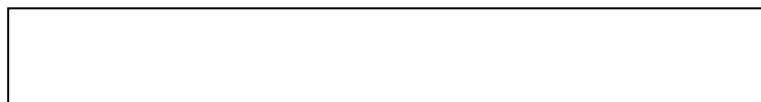
– vzdychá dojata –

a teď není k unesení,

je jak ze zlata.

Pracovní list 2

NA PODZIM P ADAJÍ A SBÍRAJÍ SE.....



Jiří Faltus

Kaštan tiše vzdychá,
jak má život těžký.

Prý ho všude píchá –
Je obsypán ježky!

Pracovní list 3

NA PODZIM ČASTĚJI



Vítězslav Nezval

Podzime, podzime,
už zas nosíš deště!
Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!

Kam vkročíš, podzime,
tam je plačtivý den,
pěkně tě prosíme,
počkej ještě týden!

Podzime, podzime,
nenos nám své deště!
Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!

Pracovní list 4

NA PODZIM VÍC..... VÍTR



František Nechvátal

Odkud ten vítr fouká?

Ze sítě od pavouka.

Odkud ten vítr vane?

Z polí od hrušky plané.

Odkud ten vítr duje?

Ze skal od černé sluje.

Odkud ten vítr fíčí?

Ze smrčín od jehličí.

Odkud ten vítr hvízdá?

Z lesů od svého hnízda.

Pracovní list 1

LISTOPAD

Jan Čarek

Vzdychla stopka, uronila

kapku slzičku:

Já už ten list neudržím
ani chvíličku.

Býval lehký jako vánek

– vzdychá dojata –

a teď není k unesení,
je jak ze zlata.

LISTOPAD

Jan Čarek

Vzdychla stopka, uronila

kapku slzičku:

Já už ten list neudržím
ani chvíličku.

Býval lehký jako vánek

- vzdychá dojata –

a teď není k unesení,
je jak ze zlata.

Pracovní list 2

PODZIME

Vítězslav Nezval

Podzime, podzime,

už zas nosíš deště!

**Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!**

Kam vkročíš, podzime,

tam je plačtivý den,

**pěkně tě prosíme,
počkej ještě týden!**

Podzime, podzime,

nenos nám své deště!

**Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!**

PODZIME

Vítězslav Nezval

Podzime, podzime,

už zas nosíš deště!

**Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!**

Kam vkročíš, podzime,

tam je plačtivý den,

**pěkně tě prosíme,
počkej ještě týden!**

Podzime, podzime,

nenos nám své deště!

**Pěkně tě prosíme,
počkej týden ještě!**

Pracovní list 3

VÍTR

František Nechvátal

Odkud ten vítr fouká?

Ze sítě od pavouka.

Odkud ten vítr vane?

Z polí od hrušky plané.

Odkud ten vítr duje?

Ze skal od černé sluje.

Odkud ten vítr fičí?

Ze smrčín od jehličí.

Odkud ten vítr hvízdá?

Z lesů od svého hnízda.

VÍTR

František Nechvátal

Odkud ten vítr fouká?

Ze sítě od pavouka.

Odkud ten vítr vane?

Z polí od hrušky plané.

Odkud ten vítr duje?

Ze skal od černé sluje.

Odkud ten vítr fičí?

Ze smrčín od jehličí.

Odkud ten vítr hvízdá?

Z lesů od svého hnízda.

Pracovní list 1A

VLÁDŮV DRAK

Eduard Petiška

Jak na podzim začne foukat vítr, shánějí chlapci špejle, dřívka, nitě, tenké papíry a hlavně provázky. Každý chlapec chce mít co nejdělsí provázek, aby drak létal hodně vysoko. A když chlapci seženou špejle, dřívka, nitě, papíry a provázky, začnou dělat draky. Stříhají a lepí, div si nepřilepí všechny prsty k nosu.

Loni měl největšího a nejkrásnějšího draka Frantík. Drak měl oči, nos a velikánskou pusou. Všechny děti mu ho záviděly a nejvíc Vlád'a. Vlád'a nedovedl udělat draka.

„Pojď, my ti pomůžeme,“ říkali chlapci, ale Vlád'a se jim jen posmíval:

„Já o to nestojím, abyste mi pomáhali, já to umím taky, ale nechci draka dělat.“

„A proč nechceš draka dělat?“ ptali se kamarádi.

„Nechce se mi,“ říkal Vlád'a, „Tak, jen tak se mi nechce.“

Po přečtení odpověz na otázky:

1. Proč Vlád'a asi říkal, že se mu nechce draka dělat? Myslíš si, že to byla pravda nebo ne?

.....

.....

.....

2. Kdy se podle tebe příběh odehrává?
 - a) v současnosti
 - b) v minulosti
 - c) mohl by se odehrát v současnosti i v minulosti
3. Kde se podle tebe příběh odehrává?
 - a) na venkově
 - b) ve městě
 - c) mohl by se odehrát na venkově i ve městě
4. Jak staří podle tebe chlapci jsou?
 - a) mladší než já
 - b) stejně staří jako já
 - c) starší než já

Pracovní list 1B

VLÁDŮV DRAK

Eduard Petiška

Jak na podzim začne foukat vítr, shánějí chlapci špejle, dřívka, nitě, tenké papíry a hlavně provázky. Každý chlapec chce mít co nejdelší provázek, aby drak létal hodně vysoko. A když chlapci seženou špejle, dřívka, nitě, papíry a provázky, začnou dělat draky. Stříhají a lepí, div si nepřilepí všechny prsty k nosu.

Loni měl největšího a nejkrásnějšího draka Frantík. Drak měl oči, nos a velikánskou pusou. Všechny děti mu ho záviděly a nejvíc Vláďa. Vláďa nedovedl udělat draka.

„pojd', mi ti pomůžeme,“ říkali chlapci, ale Vláďa se jim jen posmíval:

„Já o to nestojím, abyste mi pomáhali, já to umím taky, ale nechci draka dělat.“

„A proč nechceš draka dělat?“ ptali se kamarádi.

„Nechce se mi,“ říkal Vláďa, „Tak, jen tak se mi nechce.“

Po přečtení odpověz na otázky:

1. Proč Vláďa asi říkal, že se mu nechce draka dělat? Myslíš si, že to byla pravda nebo ne?

.....

.....

.....

.....

.....

Pracovní list 2A

Jak chlapci vyšli za ves pouštět draky, Vlád'a hned loudil:

„Půjč mi na chvíli draka,“ nebo „počkej, já ti draka chvílku podržím.“

Nu, někdy Vlád'ovi draka půjčili, aby si také podržel chvíli v ruce provázek, ale někdy mu řekli:

„I ne, nepůjčíme ti draka. Když chceš pouštět, tak si draka udělej.“

Po přečtení odpověz na otázky:

1. Půjčil/a bys ty Vlád'ovi draka?

a) Ano, protože

b) Ne, protože

2. Dokázal/a bys jinými slovy vysvětlit slovo **loudit**.

Loudit znamená

.....

Pracovní list 2B

Jak chlapci vyšli za ves pouštět draky, Vláďa hned loudil:

„Půjč mi na chvíli draka,“ nebo „počkej, já ti draka chvílku podržím.“

Nu, někdy Vláďovi draka půjčili, aby si také podržel chvíli v ruce provázek, ale někdy mu řekli:

„I ne, nepůjčíme ti draka. Když chceš pouštět, tak si draka udělej.“

Po přečtení odpověz na otázku:

1. Půjčil/a bys ty Vláďovi draka?

a) Ano, protože

b) Ne, protože

Pracovní list 3A

Když loni zase vyšli na vršek za vsí, nemohl Vlád'a spustit oči z Frantíkova draka a hned na něm začal loudit: „Půjč mi ho na chvíli,“ a zase „dej mi ho podržet.“ Ale Frantík se o takového krásného draka bál, a proto ho Vlád'ovi nepůjčil.

„Vyklouzne ti z ruky provázek,“ povídá Frantík Vlád'ovi, „drak uletí a kde já pak najdu takového pěkného draka s tak dlouhým provázkem.“

Vlád'a se na Frantíka rozhněval. Řekl si: když mi nechceš draka půjčit, nepůjčuj, ale počkej, já to něco provedu. A také provedl.

Po přečtení odpověz na otázky:

1. Byl Frantík lakomý?

- a) ano
- b) ne

Podtrhni v textu místo, kde je Frantíkovo chování vysvětlené.

2. Co si myslíš, že Vlád'a Frantíkovi provedl? Napiš alespoň tři věty.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pracovní list 3B

Když loni zase vyšli na vršek za vsí, nemohl Vláška spustit oči z Frantíkova draka a hned na něm začal loudit: „Půjč mi ho na chvíli,“ a zase „dej mi ho podržet.“ Ale Frantík se o takového krásného draka bál, a proto ho Vlášcevi nepůjčil.

„Vyklouzne ti z ruky provázek,“ povídá Frantík Vlášcevi, „drak uletí a kde já pak najdu takového pěkného draka s tak dlouhým provázkem.“

Vláška se na Frantíka rozhněval. Řekl si: když mi nechceš draka půjčit, nepůjčuj, ale počkej, já to něco provedu. A také provedl.

Po přečtení odpověz na otázky:

1. Byl Frantík lakomý?

a) ano

b) ne

Podtrhni v textu místo, kde je Frantíkovo chování vysvětlené.

2. Co si myslíš, že Vláška Frantíkovi provedl? Promysli si o tom alespoň tři věty.

Pracovní list 4A

Frantík si večer uložil draka do komory. Vlád'a číhal za plotem. Jak Frantík vběhl do stavení, přešel Vlád'a plot, rychle do komory, sebral Frantíkova draka, zpátky přes plot a hajdy domů. Doma nalepil na draka nový papír a namaloval na něj jiný obličej. Pak ještě vyměnil provázek. Druhého dne, jakoby nic, přišel za ves pouštět draka. Chlapci tam už byli.

„Podívejte se, Vlád'a si nese draka,“ volali, sotva se mezi nimi Vlád'a objevil.

„A jakého draka!“ divili se všichni.

Jen Frantíkovi se zdál Vlád'ův drak podobný draku, který se mu včera ztratil z komory. Ale Frantíkův drak měl červený nos a tenhle Vlád'ův měl nos zelený.

Vlád'a se pyšně rozběhl s drakem, ale ten se ve vzduchu točil, jen jen spadnout. Asi jsem draka špatně přelepil, mrzel se Vlád'a a běžel stále rychleji.

Drak stoupal a stoupal výš a výš, až najednou

Pracovní list 4B

Frantík si večer uložil draka do komory. Vláďa číhal za plotem. Jak Frantík vběhl do stavení, přešel Vláďa plot, rychle do komory, sebral Frantíkova draka, zpátky přes plot a hajdy domů. Doma nalepil na draka nový papír a namaloval na něj jiný obličej. Pak ještě vyměnil provázek. Druhého dne, jakoby nic, přišel za ves pouštět draka. Chlapci tam už byli.

„Podívejte se, Vláďa si nese draka,“ volali, sotva se mezi nimi Vláďa objevil.

„A jakého draka!“ divili se všichni.

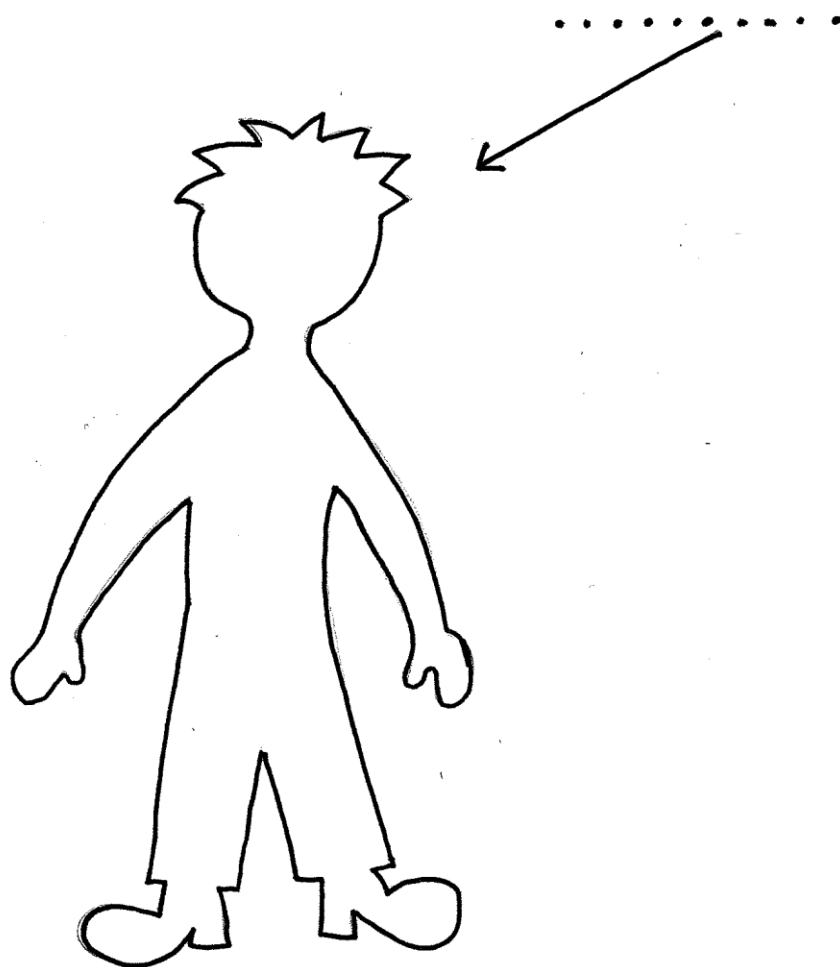
Jen Frantíkovi se zdál Vláďův drak podobný draku, který se mu včera ztratil z komory. Ale Frantíkův drak měl červený nos a tenhle Vláďův měl nos zelený.

Vláďa se pyšně rozběhl s drakem, ale ten se ve vzduchu točil, jen jen spadnout. Asi jsem draka špatně přelepil, mrzel se Vláďa a běžel stále rychleji.

Drak stoupal a stoupal výš a výš, až najednou

Pracovní list 5

JAKÝ BYL VLÁDA?



Zdroj: archiv autora

Doplňující materiál k výukové lekci 9

Vzhledem ke způsobu práce s osnovami nejsou uvedeny názvy pohádek. Osnovy jsou ale seřazeny v pořadí uvedeném v bodu 1 lekce.

1. Chudá vdova s dcerou žijí ve staré chalupě.
 2. Dcera jde na jahody.
 3. Daruje žebračce celý chléb.
 4. Dostane kouzelný hrneček.
 5. S matkou si navaří kaši.
 6. Matka sama poroučí hrnci.
 7. Kaše zaplavuje chalupu i náves.
-
1. Princ si z obrazů princezen vybírá nevěstu.
 2. Nekrásnější z princezen je v moci čaroděje.
 3. Princ se vydává za princeznu.
 4. Princ se postupně setkává s Dlouhým, Širokým a Bystrozrakým, kteří ho dál doprovází.
 5. Přicházejí na železný zámek a princ dostává od čaroděje úkol.
 6. Princeznu hlídají po tři noci a vždy je potřeba pomoc princových společníků.
 7. Černokněžník je přemožen, návrat domů a svatba.
-
1. Král v uhlířově chalupě vyslechne sudičky.
 2. Plaváček, vychovaný rybářem, se znovu setkává s králem.
 3. Sudička změní obsah doručovaného dopisu a Plaváček se žení s královou dcerou.
 4. Rozzlobený král chce po Plaváčkovi tři zlaté vlasy děda Vševěda.
 5. Plaváček se setkává s převozníkem a dostává se do města, které přišlo o mladící jablka, a do města bez živé vody.
 6. Plaváček získává vlasy Vševěda a rady pro převozníka i obě města.
 7. Plaváček se vrací zpět s odměnou z obou měst.

1. Smolíček nesmí otvírat dveře.
2. Jezinky přicházejí poprvé. (Vzpomenete si co nejpřesněji, co jezinky říkaly?)
3. Jezinky přicházejí druhý den.
4. Únos Smolíčka a záchrana. (Vzpomenete si co nejpřesněji, co Smolíček volal?)
5. Jezinky přicházejí znovu a slibují.
6. Druhý únos Smolíčka.
7. Záchrana v poslední chvíli.

1. Manka slouží u bohatého strýce – sedláka, ale nedostane slíbenou odměnu.
2. Spor obou bratrů o odměnu má rozsoudit prokurátor, který jim dá hádanku.
3. Sedlákovi poradí žena špatně, otci Manka dobře.
4. Prokurátor chce Manku poznat, ale dává jí neobvyklý úkol.
5. Vtipná Manka se stává jeho ženou.
6. Manka se přes zákaz vmísí do jednoho souzeného případu.
7. Manka se vrací domu s tím, co je jí nejmilejší, pak se sama stává soudcem.

1. Mladý princ odjíždí do světa s mluvícím koníkem.
2. V jednom království se vydává za němého a dává se do služby krále.
3. Tři královské dcery mají být dány třem drakům.
4. Princ s pomocí koníka všechny princezny zachraňuje a mizí.
5. Král s vojskem odchází do války.
6. Princ králi pomůže vyhrát rozhodující bitvu a zmizí.
7. Tři princezny si volí ženichy, princ se dává poznat a žení se s nejmladší princeznou.

1. Hubatá děvečka Káča na zábavě tancuje s čertem.
2. Čert ji nese na zádech do pekla, ona se ho odmítne pustit.
3. Čertovi od Káči pomůže ovčák v mohutném kožichu.
4. Čert má do pekla donést zlého knížete a dva správce, kteří se ale ze strachu napraví.
5. Čert se dvakrát nechá odehnat ovčákem, kterému se správci odmění.
6. Ovčák zachrání i knížete tím, že čertovi připomene Káču.
7. Ovčák se stává rádcem knížete.

1. Rozzlobená matka prokleje své syny.
2. Narodí se dcera Bohdanka, a když dospěje, dozví se o osudu bratrů.
3. Najít bratry Bohdance pomůžou tři mládenci – Vítr, Měsíc a Slunce.
4. Bohdanka se dozvídá, jak bratry může vysvobodit.
5. Bohdanka musí příst, tkát a ušít bratrům košile, nesmí ale promluvit.
6. Bohdanka se zalíbí zámeckému pánovi a vezme si ji za ženu.
7. Zlá hospodyně jí usiluje o život, ale došité košile vysvobodí bratry a vše se vysvětlí.

Zdroje textů použitých pohádek:

Erben, Karel Jaromír (1973). *Mateřidouška vlasti naší milé*. 2. vyd., Praha: Albatros,

Němcová, Božena (1973). *Národní pohádky*. 6. vyd., Praha: Albatros.

Němcová, Božena (1970). *Báchorky*. 5. vyd., Praha: SPN.

Pracovní list 1

Jaké pohádky najdeme v uvedených knížkách? Spoj, co k sobě podle tebe patří.

Pohádky...

francouzské
ruské
arabské
eskymácké
indiánské
japonské
africké
čínské

...najdeme v knížce:

Co vyprávěl kalumet
Děvče ze pštrosího vejce
Baba Jaga, kostlivá noha
Pohádky ze země draka
Pohádky u iglů
Dary krále džinů
Urašima
Kapitán Tulipán a princezna z Bordeaux

Pracovní list 1A

Alois Mikulka

O Červené karkulce

Byl jednou jeden vlkodlak a ten šilhal tak náramně, až se mu podařilo došilhnout za devatery hory, a co tam nevidí: Karkulka nese višňovou dortu plnou svíček a borůvkový mošt.

„Ha!“ zařval sedmihlasně vlkodlak: „To je něco pro mě!“

A hop, skok přes hory a rovnou před Karkulku: „Ha!! Karkulisko, naval sem proviant.“

A ukruťácky na ni zašilhal.

Karkulka mu řekla hodným hláskem: „Nesu to babičce k svátku, tak nebud' hned sprost'ák!“

Vlkodlak na ni vyplázl jazyk údivem a zaskuhral: „Č! Se mi zdá, že nevíš, kdo sem! A já sem velice nebezpečnej zloun a esli se rozkatím, tak si mě nepřej!“

Karkulka mu na to neřekla nic, protože judistky moc nemluví, popadla vlkodlaka za ocas, chvílku s ním mlátila o zem a potom, dřív než se vlkodlak stačil nadechnout vzduchu, mu upletla z uší roztomilý copánek a takto k němu zašvitořila: „Tak co, pišišvore?“

Vlkodlak zaskučel: „Milost, Karkulko moje milá, já sem jen tak špásoval!“

Karkulka se zasmála: „Vždyť já také jen špásuju. Jinak bych z tebe nadělala bramborových placiček!“

A nasadila vlkodlakovi obojek a vlekla skučícího bleháče přes černý les. Přijdou k babičce, a co nevidí: babička seká na dvorku dřevo, heká, do polínka se ne a ne strefit.

Karkulka zavolala: „Ahoj, bábi! Přivedla jsem to pomocníčka. Ze všeho nejraději seká dřevo!“

„To nejni pravda!“ vykřikl plačtivě vlkodlak, ale už byl u dřeva a sekal polínka, jen to rachotilo, protože nechtěl dostat od Karkulky druhý záhlavec.

Babička s Karkulkou si sedly za stolec a pustily se do dortu. Nejprve z něj vydlobaly višně a pak nádivku. Zapily to borůvkovým moštem a v tu chvílku bylo všechno dřevo na dvorku posekané na špejtky i se špalkem. Z vlkodlaka se kouřilo jako z prádely a pisklavě dýchal. Karkulka mu tedy dala zbytek dortu a on ho slupl i se stodevadesáti dvěma svíčkami, protože právě tolik bylo babičce.

Vlkodlak se olizoval až za ušima, co z nich měl upletený copánek, a Karkulka mu řekla: „Ty čuně! Budeš mít bolení!“

Ale babička řekla: „Když mu chutná, ať si sežere třebaš mejdlo!“ a dala mu láhev se zbytkem borůvkového moštu. Vlkodlak ho do sebe nakloktal a pak schroupal celou láhev i se zátkou. Karkulka nad tím kroutila hlavou, ale babička se smála: „To je náramně legrační pitomec! Aspoň se po něm nemusí uklízet. Nechám si ho pro obveselení!“

A také si ho nechala.

Po přečtení vyřeš úkoly:

1. Vyhledej v textu pohádky:

a) Jakými různými slovy a slovními spojeními je označován vlk:

.....
.....

b) Co všechno vlk snědl:

.....
.....

c) Kolik let bylo babičce:

.....

2. Vysvětli slova z textu:

proviant –

rozkatit se –

špásovat –

záhlavec –

Jak bys vysvětlil/a slovo pišišvor?

3. Jak si představuješ, že vlk sedmihlasně zařval?

.....
.....

4. Pokud ti zbude čas, nakresli dort pro babičku:

Pracovní list 1B

Přečti následující slova (pozor, některá jsou cizí) a alespoň některá zkus použít ve větě:

vlkodlak	zašvitořit
sedmihlasně	pišišvor
došilhnout	špásovat
proviant	záhlavec
ukruťácky	šplejky
zaskuhrat	vydloubat
rozkatit se	obvesele
judistka	

Alois Mikulka

O Červené karkulce

Byl jednou jeden **vlkodlak** a **ten** šilhal tak **náramně**, až **se** mu **podařilo došilhnout** za **devatery hory**, a co **tam** nevidí: **Karkulka** nese **višňovou dortu plnou svíček** a **borůvkový mošt**.

„**Ha!**“ zařval **sedmihlasně vlkodlak**: „**To je něco pro mě!**“

A hop, skok přes hory a rovnou před Karkulku: „**Ha!! Karkulisko, naval sem proviant.**“

A ukruťácky na ni zašilhal.

Karkulka mu řekla **hodným hláskem**: „**Nesu to babičce k svátku, tak nebud' hned sprosták!**“

Vlkodlak na ni vyplázl jazyk údivem a zaskuhral: „**Č! Se mi zdá, že nevíš, kdo sem! A já sem velice nebezpečnej zloun a esli se rozkatím, tak si mě nepřej!**“

Karkulka mu na to neřekla nic, protože **judistky** moc **nemluví**, **popadla vlkodlaka za ocas**, **chvilku s ním mlátila o zem** a **potom, dřív než se vlkodlak stačil nadechnout vzduchu**, mu **upletla z uší roztomilý copánek** a **takto k němu zašvitořila**: „**Tak co, pišišvore?**“

Vlkodlak zaskučel: „Milost, Karkulko moje milá, já sem jen tak špásoval!“

Karkulka se zasmála: „Vždyť já také jen špásuju. Jinak bych z tebe nadělala bramborových placiček!“

A nasadila vlkodlakovi obojek a vlekla skučícího blecháče přes černý les. Přijdou k babičce a co nevidí: babička seká na dvorku dřevo, heká, do polínka se ne a ne strefit.

Karkulka zavolala: „Ahoj, bábi! Přivedla jsem ti pomocníčka. Ze všeho nejraději seká dřevo!“

„To nejni pravda!“ vykřikl plačtivě vlkodlak, ale už byl u dřeva a sekal polínka jen to rachotilo, protože nechtěl dostat od Karkulky druhý záhlavec.

Babička s Karkulkou si sedly za stolec a pustily se do dortu. Nejprve z něj vydloubaly višně a pak nádivku. Zapily to borůvkovým moštem a v tu chvíli bylo všechno dřevo na dvorku posekané na špejtky i se špalkem. Z vlkodlaka se kouřilo jako z prádelny a pisklavě dýchal. Karkulka mu tedy dala zbytek dortu a on ho slupl i se stodevadesáti dvěma svíčkami, protože právě tolik bylo babičce.

Vlkodlak se olizoval až za ušima, co z nich měl upletený copánek, a Karkulka mu řekla: „Ty čuně! Budeš mít bolení!“

Ale babička řekla: „Když mu chutná, ať si sežere třebaš mejdlo!“ a dala mu láhev se zbytkem borůvkového moštu. Vlkodlak ho do sebe nakloktal a pak schroupal celou láhev i se zátkou. Karkulka nad tím kroutila hlavou, ale babička se smála: „To je náramně legrační pitomec! Aspoň se po něm nemusí uklízet. Nechám si ho pro obveselení!“

A také si ho nechala.

Po přečtení příběh vlastními slovy převyprávěj.

Řekni, jestli se ti pohádka líbila nebo ne. A proč.

Pracovní list 1

DEN	PROGRAM	NÁZEV POHÁDKY	REŽISÉR	ROK	PROČ SE NA POHÁDKU CHCEME PODÍVAT:

DEN	PROGRAM	NÁZEV POHÁDKY	REŽISÉR	ROK	PROČ SE NA POHÁDKU CHCEME PODÍVAT:

DEN	PROGRAM	NÁZEV POHÁDKY	REŽISÉR	ROK	PROČ SE NA POHÁDKU CHCEME PODÍVAT:

Pracovní list 1

MOJE VÁNOČNÍ TELEVIZNÍ POHÁDKA

NÁZEV:.....

DEN VYSÍLÁNÍ:.....

REŽISÉR:

V hlavních rolích hráli (jméno herce a jméno postavy):

.....
.....
.....

Kladný hrdina a jeho vlastnosti:

.....
.....
.....

Záporný hrdina a jeho vlastnosti:

.....
.....
.....

Moje hodnocení pohádky (co se mi na ní líbilo, popř. co nelíbilo, co bych změnil/a):

.....
.....
.....
.....
.....

(Ilustraci k pohádce udělej na druhou stranu.)

Doplňující materiál k výukové lekci 13

SMRČEK (první část pohádky)

Hans Christian Andersen

V lese stál hezounký smrček. Měl pěkné místo, slunce ho ozařovalo, vzduchu tam bylo dost a kolem dokola rostlo mnoho jeho velkých družek, jedlí a sosen.

Ale náš smrček měl naspěch se vzrůstem, i nemyslel na teplé slunko a čerstvý vzduch, nevšímal si venkovských dětí, které tudy chodily a švitořily, když si vyšly na jahody nebo na ostružiny; přicházely někdy s plným hrnečkem nebo nabodaly jahody na slámu a potom si sedaly ke smrčku a říkaly:

„Ale ten je opravdu rozkošně malý!“

To smrček nerad slyšel.

Za rok byl o velký výhonek větší a za další rok ještě o výhonek vyšší. Neboť u smrku můžeme vždycky spočítat podle výhonků, kolik je mu let.

„Ó, kdybych byl takovým velikým stromem jako ostatní!“ vzdychal smrček. „To bych mohl rozkládat větve do daleka a vrcholkem bych viděl do širého světa! Ptáci by stavěli hnízda v mé koruně, a až by zadul vítr, mohl bych se kývat tak ušlechtilě, jako ostatní stromy!“

Naprosto ho netěšilo sluneční světlo, ptáci a růžové mráčky, které ráno a večer nad ním pluly.

I nastala zima a kolem dokola ležel zářivě bílý sníh. Tu přihopkal často zajíc a posadil se rovnou na náš stromeček – ó, to bylo opravdu k zlosti!

Ale dvě zimy uplynuly, a když přišla třetí, byl stromek tak veliký, že se mu zajíc musil vyhnout. Ó, růst, růst, být velký a starý, toť jediné krásné na celém světě, myslíval si stromeček.

Na podzim přicházeli pokaždé dřevorubci a porazili několik největších stromů. Stávalo se to každého roku a mladý smrček, který byl již úplně dorostlý, byl při tom pln úzkosti, neboť veliké, nádherné stromy padaly s praskotem a sténáním k zemi. Usekali jim větve, až byly úplně holé, dlouhé a štíhlé; nebyly ani k poznání. Potom je položili na vozy a koně je odtáhli z lesa.

Kam je vezou? Co se s nimi stane?

Na jaře, když přilétli čáp a vlaštovka, ptal se jich strom:

„Nevíte, kam je odvezli? Nepotkali jste je?“

Vlaštovky nevěděly nic, ale čáp se zamyslel, pokyvoval hlavou a pravil:

„Myslím, že jsem je potkal! Viděl jsem mnoho nových lodí, když jsem letěl z Egypta, a na těch lodích byly nádherné stěžně. Byly to asi ony; voněly jako smrk a dávají vás mnohokrát pozdravovat – opravdu vynikají nade všechny, nade všechny!“

„Kéž bych byl také tak veliký, abych mohl plout po moři! Jaképak je vlastně moře a čemu se podobá?“

„To bych ti musel obšírně vysvětlovat,“ řekl čáp a odletěl.

„Raduj se ze svého mládí,“ říkaly paprsky sluneční; „raduj se ze svého svěžího vzrůstu a mladého života, který je v tobě!“

A vítr líbal strom a rosa nad ním prolévala slzy, ale smrček tomu nerozuměl.

Když se blížila vánoční doba, poráželi docela mladé stromy. Nebyly ani tak veliké, ani tak staré jako náš smrček, který neměl pro nic jiného smysl, než jak by se dostal pryč odtud.

Těmto mladým stromům – a bývaly to právě nejkrásnější – ponechávali vždy jejich větve, položili je na vůz a koně je odvezli z lesa.

„Kam je vezou?“ ptal se smrček. „Vždyť nejsou větší než já, ba dokonce jeden z nich je mnohem menší. A proč jim nechali větve? Kam jedou?“

„My to víme! My to víme!“ cvrlikali vrabci. „Dívali jsme se v městě okny do světnice, i víme, kam je vezou. Ó, těm se povede tak krásně, jak jen si můžeš pomyslet! Když jsme se tak dívali oknem do domu, viděli jsme, jak je přesadili do teplé světnice a vyzdobili nekrásnějšími věcmi, pozlacenými jablky, medovými koláči, hračkami a tisíci světel!“

„A potom?“ ptal se smrček, chvěje se na všech větvích. „A potom? Co se stane potom?“

„Nu, víc jsme nespátřili. Ale bylo to skvostné!“

„Zdalipak i mne očekává v budoucnosti tato zářivá cesta?“ jásal smrček. „Tot' ještě lepší než plout po moři! Jak mě trápí nedočkavost! Kdyby již byly vánoce! Jsem nyní veliký a košatý jako ostatní, které loni odvezli! – Ó, kéž bych byl již na voze! Kéž bych byl v teplé světnici s veškerou nádhrou a leskem! A potom? – Ovšem, pak přijde něco lepšího, ještě krásnějšího, neboť proč by mne jinak takhle zdobili? Jistě přijde ještě něco většího, ještě nádhernějšího! – Ale co? Ó, jak trpím, nemohu se dočkat! Sám ani nevím, co se to se mnou děje.“

„Raduj se z nás,“ pravily sluneční paprsky a vítr, „raduj se ze svého svěžího mládí, zde, ve volnosti!“

Ale smrček se ani trochu neradoval. Rostl a rostl, v zimě v létě se zelenal, až se zazelenal do temna. Lidé, kteří jej viděli, říkali:

„To je krásný strom!“

Pracovní list 1A

SMRČEK (druhá část pohádky)

Hans Christian Andersen

O Vánocích náš smrček porazili dříve než ostatní. Sekyra se zařala hluboko do dřevě, strom padl s hlasitým zasténáním k zemi; cítil bolest, mdloby jej jímaly, že ani nemohl myslit na nastávající štěstí. Byl smuten, že se musí rozloučit s domovem, s místem, na němž vyrostl. Viděl, že již nikdy nespátí milé staré druhy a družky, křoviny a květiny kolem, ba snad ani ptáky. Ani cesta nebyla nijak pohodlná.

Náš strom se vzpamatoval teprve, když jej s ostatními stromy složili na dvoře a nějaký muž řekl:

„Ten je krásný! Jiný nechceme!“

Tu přišli dva sluhové v plném lesku a odnesli smrček do velkého, krásného sálu. Kolem po stěnách visely podobizny a na velkých kachlových kamnech stály vázy se lvy na víčkách. Byly tu houpací židle, hedvábné pohovky, velké stoly, plné obrázkových knih a hraček za sta a sta zlatých – tak aspoň říkaly děti.

Smrček postavili do kbelíku s pískem, ale nikdo nemohl poznat, že je to kbelík, neboť byl kolem dokola ověšen zelenou látkou a stál na velikém, pestrém koberci.

Jak se náš strom chvěl! Co se asi stane? Přicházeli služebníci i slečny a zdobili jej. Na větve věšeli malé síťky, vystříhané z barevného papíru, a každá síťka byla naplněna cukrovím. Pozlacená jablka a vlašské ořechy visely na něm jako přirostlé a na větve upevnili na sta červených, modrých a bílých svíček. Panenky, které vypadaly jako živí lidé – stromek ještě nikdy takové neviděl - , vznášely se ve větvích, a docela nahoře na vrcholu byla hvězda z pozlátka.

To bylo krásy!

„Dnes večer,“ říkali všichni, „dnes večer zazáří!“

Ó, myslil si strom, kdyby již byl večer, kdyby již raději rozžali svíčky! A co se asi potom stane? Snad sem přijdou stromy z lesa podívat se na mne? Zdalipak přiletí vrabci k oknu? Budu zde růst a budu stále ozdoben, v zimě i v létě?

Věděl si ve všem rady, ale samou nedočkavostí jej bolela kůra, a bolest kůry je pro strom právě tak zlá jako bolení hlavy pro nás lidi.

Konečně rozsvěcovali svíčky. To bylo lesku, to bylo nádhery! Strom se štěstím chvěl ve všech větvích, až jedna svíčka zapálila větévku, jen se z ní zakouřilo.

„Probůh!“ křičely slečny a rychle ji zhasily.

Strom si tedy netroufal ani se zachvět. To bylo hrozné! Báł se také, aby neztratil nic ze svých ozdob, a veškerým tím leskem byl všecek omámen.

Vtom se otevřely obě poloviny dveří a houf dětí se vrátil dovnitř, jako by všechny chtěly skočit na strom. Ostatní lidé šli rozvážně za nimi.

Maličci se zarazili a umkli – ale jenom na okamžik; potom se opět rozjásali, až se to rozléhalo po sále. Tančili okolo stromu a otrhávali dárek za dárkem.

Copak to dělají? myslil si stromek. Co se bude dít?

A svíčky dohořivaly až k větvičkám, a když dohořely, zhasili je a potom dovolili dětem očesat strom. Jak se na něj vrhly, až to ve všech větvích zaprašťelo! Kdyby nebyl za vrcholek a zlatou hvězdu přivázán ke stropu, byly by jej převrhly.

Děti tančily okolo svých nádherných hraček a nikdo se neřival na stromek kromě staré chůvy, která ještě nahlížela mezi větve, ale jenom, aby se přesvědčila, zdali tam děti nezapomněly nějaký fik nebo jablko.

Jeden z dospělých – malý tlustý mužik – pak dětem vyprávěl pohádku o hloupém Honzovi, který spadl ze schodů, a přesto dostal království a princeznu. Stromek udiveně a zamyšleně poslouchal také, nikdo si ho však už nevšímal.

Stromek stál tiše a zamyšlen celou noc. Ráno vešli sluhové a služka.

Již mě opět začnou zdobit! pomyslil si strom. Ale oni jej vytáhli z pokoje, vlekli po schodech na půdu a tam jej postavili do temného kouta, kde nebylo žádné světlo.

Copak to znamená? pomyslil si strom. Copak tady mám dělat? A co zde uslyším? I opřel se o zeď a přemýšlel a přemýšlel. - -

Měl k tomu dost času. Dni a noci mýjely a nikdo sem nahoru nepřicházel, a přišel-li přece někdo, tedy jenom proto, aby postavil nějaké bedny do kouta. Strom byl úplně schován, takže se dalo myslit, že na něj docela zapomněli.

Je nyní zima venku, myslil si strom. Země je zmrzlá a pokrytá sněhem. Lidé mne nemohou zasadit, proto zde mám asi zůstat do jara. Jak to dobře rozvážili a jak dobří jsou lidé! – Jenom kdyby zde nebyla taková tma a tak strašlivě pusto! – Ani zajíčka tu není! – Bylo přece jen veselo venku v lese, když sníh ležel a zajíc poskakoval kolem; ba i když mě přeskakoval a mně se to nelíbilo. Tady nahoře je strašlivě pusto!

Pusto tam opravdu bylo. Jenom někdy za stromkem přicházely myšky a on jim vyprávěl o svém mládí v lese a o Štědrém dnu plném lesku. Brzy je to ale omrzelo a nakonec nepřicházely ani ony. A strom myslel jenom na to, aby ho zase z půdy vytáhli ven.

A kdy se to stalo? – Inu, bylo to jednou zrána. Přišli lidé a pracovali na půdě. Přerovnali bedny a vytáhli stromek. Ovšem hodili jej trochu hrubě na zem, ale potom jej jeden sluha stáhl po schodech dolů, kde bylo denní světlo.

Teď začne zase život! pomyslel si strom. Cítil čerstvý vzduch, prvý paprsek slunce – a zase byl venku na dvoře. Všechno šlo tak rychle, že strom úplně zapomněl podívat se po sobě, tolik toho viděl kolem sebe.

Dvůr sousedil se zahradou, v které všechno kvetlo. Svěží a vonné růže visely přes nízký tyčkový plot, lípy kvetly a vlaštovky poletovaly zpívající: „Kvírevít, můj muž přiletěl!“ Ale tím nemyslíly náš smrček.

„Nyní budu žít!“ jásal a rozestřel daleko své větve. Ach, byly všechny zvadlé a žluté! A ležel k tomu v koutě mezi plevelem a kopřivami. Hvězda ze zlatého papíru zbyla ještě na vrcholku a zářila v jasném slunečním světle.

Na dvoře si hrály dvě veselé děti z těch, které na Štědrý večer tančily okolo stromu a tolik se z něho radovaly. Menší z nich přiběhlo a utrhlo zlatou hvězdu.

„Hleďte, co zbylo ještě na tom ošklivém starém vánočním stromku!“ volalo, i dupalo po větvích, až to pod jeho botami praskalo.

A strom se díval na veškeru květinovou nádheru a svěžest v zahradě. Potom pohlédl na sebe a přál si, aby byl zůstal ve svém temném koutě na půdě. Vzpomínal na svoje svěží mládí v lese, na veselý Štědrý večer a na myšky, které tak vesele poslouchaly pohádku o hloupém Honzovi.

„Pryč je to, pryč!“ říkal si ubohý strom. „Měl jsem se radovat, dokud jsem mohl! Teď je po všem! Po všem!“

Tu přišel podomek a rozštípal strom na malé kousky; byla jich celá otep. Polínka krásně vzplanula pod velkým kotlem a vzdychala při tom tak z hloubky, že to bylo jako malé výstřely. I přiběhly děti, smály se, dívaly se do ohně a volaly: „Pif! Paf!“

Ale při každé ráně, která byla hlubokým povzdechem, myslel strom na letní den v lese a na zimní noc, kdy zářily hvězdy. Myslel na Štědrý den a na Honzu, na jedinou pohádku, kterou slyšel a uměl vypravovat.

A potom náš strom dohořel.

Otázky k textu:

- Jaký máte po přečtení pohádky pocit?
- Smrček v pohádce přemýšlí, má lidské vlastnosti – jaké? Jaký podle vás smrček byl?
- Zachovali se lidé ke smrčku dobře nebo špatně?
- Myslíte si, že stále existují dobrá a špatná přání? Napadá vás nějaké dobré nebo špatné přání?

Text pohádky byl mírně upraven pro potřeby pracovního listu, zestručněno.

Zdroj: ANDERSEN, Hans Christian. Pohádky. Praha: Albatros, 1985, s. 62-67.

Pracovní list 1B

SMRČEK (druhá část pohádky)

Hans Christian Andersen

O Vánocích náš smrček porazili dříve než ostatní. Sekyra se zařala hluboko do dřevě, strom padl s hlasitým zasténáním k zemi; cítil bolest, mdloby jej jímaly, že ani nemohl myslit na nastávající štěstí. Byl smuten, že se musí rozloučit s domovem, s místem, na němž vyrostl. Viděl, že již nikdy nespátí milé staré druhy a družky, křoviny a květiny kolem, ba snad ani ptáky. Ani cesta nebyla nijak pohodlná.

Náš strom se vzpamatoval teprve, když jej s ostatními stromy složili na dvoře a nějaký muž řekl:

„Ten je krásný! Jiný nechceme!“

Tu přišli dva sluhové v plném lesku a odnesli smrček do velkého, krásného sálu. Kolem po stěnách visely podobizny a na velkých kachlových kamnech stály vázy se lvy na víčkách. Byly tu houpací židle, hedvábné pohovky, veliké stoly, plné obrázkových knih a hraček za sta a sta zlatých – tak aspoň říkaly děti.

Smrček postavili do kbelíku s pískem, ale nikdo nemohl poznat, že je to kbelík, neboť byl kolem dokola ověšen zelenou látkou a stál na velikém, pestrém koberci.

Jak se náš strom chvěl! Co se asi stane? Přicházeli služebníci i slečny a zdobili jej. Na větve věšeli malé sítky, vystříhané z barevného papíru, a každá sítky byla naplněna cukrovím. Pozlacená jablka a vlašské ořechy visely na něm jako přirostlé a na větve upevnili na sta červených, modrých a bílých svíček. Panenky, které vypadaly jako živí lidé –stromek ještě nikdy takové neviděl - , vznášely se ve větvích, a docela nahoře na vrcholu byla hvězda z pozlátka.

To bylo krásy!

„Dnes večer,“ říkali všichni, „dnes večer zazáří!“

Ó, myslil si strom, kdyby již byl večer, kdyby již raději rozžali svíčky! A co se asi potom stane? Snad sem přijdou stromy z lesa podívat se na mne? Zdalipak přiletí vrabci k oknu? Budu zde růst a budu stále ozdoben, v zimě i v létě?

Věděl si ve všem rady, ale samou nedočkavostí jej bolela kůra, a bolest kůry je pro strom právě tak zlá jako bolení hlavy pro nás lidi.

Konečně rozsvěcovali svíčky. To bylo lesku, to bylo nádheru! Strom se štěstím chvěl ve všech větvích, až jedna svíčka zapálila větévku, jen se z ní zakouřilo.

„Probůh!“ křičely slečny a rychle ji zhasily.

Strom si tedy netroufal ani se zachvět. To bylo hrozné! Báł se také, aby neztratil nic ze svých ozdob, a veškerým tím leskem byl všecek omámen.

Vtom se otevřely obě poloviny dveří a houf dětí se vrátil dovnitř, jako by všechny chtěly skočit na strom. Ostatní lidé šli rozvážně za nimi.

Maličci se zarazili a umkli – ale jenom na okamžik; potom se opět rozjásali, až se to rozléhalo po sále. Tančili okolo stromu a otrhávali dárek za dárkem.

Copak to dělají? myslil si stromek. Co se bude dít?

A svíčky dohořovaly až k větvičkám, a když dohořely, zhasili je a potom dovolili dětem očesat strom. Jak se na něj vrhly, až to ve všech větvích zaprašťelo! Kdyby nebyl za vrcholek a zlatou hvězdu přivázán ke stropu, byly by jej převrhly.

Děti tančily okolo svých nádherných hraček a nikdo se nedíval na stromek kromě staré chůvy, která ještě nahlížela mezi větve, ale jenom, aby se přesvědčila, zdali tam děti nezapomněly nějaký fík nebo jablko.

Jeden z dospělých – malý tlustý mužík – pak dětem vyprávěl pohádku o hloupém Honzovi, který spadl ze schodů, a přesto dostal království a princeznu. Stromek udiveně a zamyšleně poslouchal také, nikdo si ho však už nevšímal.

Stromek stál tiše a zamyšlen celou noc. Ráno vešli sluhové a služka.

Již mě opět začnou zdobit! pomyslíl si strom. Ale oni jej vytáhli z pokoje, vlekli po schodech na půdu a tam jej postavili do temného kouta, kde nebylo žádné světlo.

Copak to znamená? pomyslíl si strom. Copak tady mám dělat? A co zde uslyším? I opřel se o zeď a přemýšlel a přemýšlel. - -

Měl k tomu dost času. Dni a noci mýjely a nikdo sem nahoru nepřicházel, a přišel-li přece někdo, tedy jenom proto, aby postavil nějaké bedny do kouta. Strom byl úplně schován, takže se dalo myslet, že na něj docela zapomněli.

Je nyní zima venku, myslil si strom. Země je zmrzlá a pokrytá sněhem. Lidé mne nemohou zasadit, proto zde mám asi zůstat do jara. Jak to dobře rozvážili a jak dobří jsou lidé! – Jenom kdyby zde nebyla taková tma a tak strašlivě pusto! – Ani zajíčka tu není! – Bylo

přece jen veselo venku v lese, když sníh ležel a zajíc poskakoval kolem; ba i když mě přeskakoval a mně se to nelíbilo. Tady nahoře je strašlivě pusto!

Pusto tam opravdu bylo. Jenom někdy za stromkem přicházely myšky a on jim vyprávěl o svém mládí v lese a o Štědrém dnu plném lesku. Brzy je to ale omrzelo a nakonec nepřicházely ani ony. A strom myslel jenom na to, aby ho zase z půdy vytáhli ven.

A kdy se to stalo? – Inu, bylo to jednou zrána. Přišli lidé a pracovali na půdě. Přerovnali bedny a vytáhli stromek. Ovšem hodili jej trochu hrubě na zem, ale potom jej jeden sluha stáhl po schodech dolů, kde bylo denní světlo.

Teď začne zase život! pomyslí si strom. Cítil čerstvý vzduch, první paprsek slunce – a zase byl venku na dvoře. Všechno šlo tak rychle, že strom úplně zapomněl podívat se po sobě, tolik toho viděl kolem sebe.

Dvůr sousedil se zahradou, v které všechno kvetlo. Svěží a vonné růže visely přes nízký tyčkový plot, lípy kvetly a vlaštovky poletovaly zpívající: „Kvírevít, můj muž přiletěl!“ Ale tím nemyslíly náš smrček.

„Nyní budu žít!“ jásal a rozestřel daleko své větve. Ach, byly všechny zvadlé a žluté! A ležel k tomu v koutě mezi plevelem a kopřivami. Hvězda ze zlatého papíru zbyla ještě na vrcholku a zářila v jasném slunečním světle.

Na dvoře si hrály dvě veselé děti z těch, které na Štědrý večer tančily okolo stromu a tolik se z něho radovaly. Menší z nich přiběhlo a utrhlo zlatou hvězdu.

„Hleďte, co zbylo ještě na tom ošklivém starém vánočním stromku!“ volalo, i dupalo po větvích, až to pod jeho botami praskalo.

A strom se díval na veškerou květinovou nádheru a svěžest v zahradě. Potom pohlédl na sebe a přál si, aby byl zůstal ve svém temném koutě na půdě. Vzpomínal na svoje svěží mládí v lese, na veselý Štědrý večer a na myšky, které tak vesele poslouchaly pohádku o hloupém Honzovi.

„Pryč je to, pryč!“ říkal si ubohý strom. „Měl jsem se radovat, dokud jsem mohl! Teď je po všem! Po všem!“

Tu přišel podomek a rozštípal strom na malé kousky; byla jich celá otep. Polínka krásně vzplanula pod velkým kotlem a vzdychala při tom tak z hloubky, že to bylo jako malé výstřely. I přiběhly děti, smály se, dívaly se do ohně a volaly: „Pif! Paf!“

Ale při každé ráně, která byla hlubokým povzdechem, myslil strom na letní den v lese a na zimní noc, kdy zářily hvězdy. Myslil na Štědrý den a na Honzu, na jedinou pohádku, kterou slyšel a uměl vypravovat.

A potom náš strom dohořel.

Otázky k textu:

- Jaký máte po přečtení pohádky pocit?
- Smrček v pohádce přemýšlí, má lidské vlastnosti – jaké? Jaký podle vás smrček byl?
- Zachovali se lidé ke smrčku dobře nebo špatně?
- Myslíte si, že stále existují dobrá a špatná přání? Napadá vás nějaké dobré nebo špatné přání?

Text pohádky byl mírně upraven pro potřeby pracovního listu, zestručněno.
Zdroj: ANDERSEN, Hans Christian. *Pohádky*. Praha: Albatros, s. 62-67.

Doplňující materiál k výukové lekci 15

Pohádky z mechu a kapradí

Animovaný seriál, který má tři řady a 39 dílů. Námětem byla stejnojmenná kniha spisovatele Václava Čtvrťka s originálními postavičkami skřítků Křemílka a Vochomůrky, kteří bydlí v pařezové chaloupce. Výtvarnou podobu dal seriálu výtvarník Zdeněk Smetana. První řada vznikla už v roce 1968 a byla černobílá. První díl byl o tom, jak Křemílek a Vochomůrka zasadili semínko. Černobílé díly byly v posledních letech kolorovány – dodatečně vybarveny. K dalším známým příhodám Křemílka a Vochomůrky patří například to, jak měli hodiny se zlou kukačkou nebo jak učesali vílu. Nezaměnitelný dabing seriálu je spojen se jménem herečky Jiřiny Bohdalové.

Boba Bobek – králíci z klobouku

Kreslený seriál má osm řad a více než 90 dílů. První řada začala vznikat v roce 1978. Od poloviny měl seriál název *Bob a Bobek na cestách*. Hlavními postavami jsou dva králíci, kteří bydlí v klobouku kouzelníka. Bob je větší a chytřejší, Bobek je menší, ale nápaditý a šikovný. Díky svým originálním nápadům se oba králíci často dostávají do problémů. Na scénářích i režii se postupně podílelo více tvůrců, mezi scénáristy byl například spisovatel Pavel Šrut, který je také autorem textu knihy o Bobovi a Bobkovi a také autorem známých *Lichožroutů*. Výtvarníkem byl ve všech řadách Vladimír Jiránek. Králíci promlouvají hlasem herce Josefa Dvořáka. Obě postavičky se staly maskotem mistrovství světa v hokeji v roce 2015.

O loupežníku Rumcajsovi

Kreslený seriál má tři řady a 39 dílů. Je spjat především se jménem Václava Čtvrťka, autora pohádkových příběhů, které jsou netypicky zasazeny do zcela konkrétního prostoru u města Jičína. Rumcajs byl původně ševcem, ale protože se nepohodl s jičínským starostou, odešel do lesa Řáholce a stal se loupežníkem. Má za ženu Manku a malého synka Cipíška. Jejich životní prostor zabydlují kromě postav lidských (knížepán a další panstvo) také postavy nadpřirozené (třeba vodník nebo obr). První řada seriálu vznikla už v roce 1967. Výtvarníkem byl Radek Pilař (také autor výtvarné stránky znělky večerníčku) a příběhy namluvili nejdříve herec Karel Höger a pak Eduard Cupák.

Na návštěvě u Spejbla a Hurvínka

Loutkový televizní seriál z roku 1972 s populární dvojicí bručouna Spejbla a jeho prostořekého a zvědavého synka Hurvínka. Obě loutky jsou ale mnohem starší – Spejbl vznikl v roce 1919 a Hurvíněk v roce 1926. Jejich autorem byl Josef Skupa. Divadelní dvojice byla později doplněna o další postavy – holčičky Máníčky, paní Kateřiny a psa Žeryka. V roce 1974 vzniklo pokračování večerníčku s názvem *Znovu u Spejbla a Hurvínka*. V obou řadách loutky mluvily hlasy Miloše Kirschnera a Heleny Štáchové, kteří postavy dlouhou dobu mluvili i v divadelních představeních. Postavy Spejbla a Hurvínky byly a jsou populární i mezi dospělými a především díky divadlu známé i v zahraničí.

O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi

Animovaný seriál z roku 1978, má jednu řadu a 13 dílů. Autorem knižní předlohy a zároveň scénáristou večerníčku byl Václav Čtvrtek. Ve srovnání s jinými knížkami a večerníčky jde o jedno z méně známých Čtvrťkových vyprávění. Výtvarníky seriálu byli Bohumil Šašek a Ladislav Čapek. Robátko bydlí v hájovně a stará se o okolní les, kde žije jeho věrný přítel jelen Větrník. Společně zažívají různá dobrodružství, jejich protihráčem a zápornou postavou je pan Kotrč. Ten se někdy objevuje i v názvech jednotlivých příběhů – například Jak pan Kotrč zasedl hájovnu, Jak pan Kotrč poslal pro krtky nebo Jak se pan Kotrč odkutálel. V příbězích vystupují i další zvířecí postavy se zvláštními jmény – medvěd Hromburác, divoké prase Karbous nebo liška Metýnka.

Káťa a Škubánek

Animovaný seriál, jehož první řada vznikla na začátku 80. let a druhá řada na začátku 90. let. Seriál má celkem 26 dílů. Vypráví o příhodách holčičky Káti, která žije v domku se svým strakatým pejskem Škubánkem. Známy je například hned první díl, kdy se Škubánek „vyklubal“ z vejce. Autory scénáře byli Libuše Koutná, Josef Lamka a Hana Lamková. Na režii se podílelo několik autorů. Všechny díly namluvila Jitka Molavcová. Část příběhů vycházela i jako komiks v časopise Čtyřlístek, některé příhody vyšly také knižně (*Káťa a Škubánek*, 2005; *Káťa a Škubánek zase spolu*, 2007; *Káťa a Škubánek se neztratí*, 2008).

O makové panence a motýlu Emanuelovi

Večerníček z roku 1972, má jedinou řadu a 13 dílů. Autorem námětu byl Václav Čtvrtek, který příhody obou postav zpracoval ve stejnojmenné knížce. Maková panenka má červenou sukýnku z makového květu, pro radu si chodí ke staré moudré makovici. Emanuel nosí cylindr a hůlku, makové panence pomáhá, ale také přidává starosti. V epizodních rolích se objevují například blesk Ámos, luční světýlko Ferdinand, tropický motýl Ibrahim, veverka Barka nebo náprstek Pichpic. Výtvarnicí seriálu byla Gabriela Dubská, příběhy vyprávěl herec Vlastimil Brodský.

Maxipes Fík

Kreslený seriál, který má dvě řady a 26 dílů – první řada vznikla v roce 1975, druhá (s názvem *Divoké sny maxipsa Fíka*) v roce 1982. Scénář napsal spisovatel Rudolf Čechura, výtvarníkem byl Jiří Šalamoun. Přerostlý, inteligentní a mluvící pes Fík žije s holčičkou Ájou ve vesnici u Kadaně. K tomuto kraji má vztah jak autor příběhů Čechura, tak herec Josef Dvořák, který Fíka namluvil. V Kadani existuje Nábřeží maxipsa Fíka. Rudolf Čechura napsal i několik knih o Fíkových dobrodružstvích – obrázkový seriál *Maxipes Fík* (1981), *Příhody maxipsa Fíka* (1994), *Maxipes Fík na cestách* (2004), vždy s ilustracemi Jiřího Šalamouna.

Mach a Šebestová

Jeden z nejznámějších večerníčků, jehož autory jsou scénárista a spisovatel Miloš Macourek a výtvarník Adolf Born. První série třinácti dílů byla odvysílána v roce 1982. Další řady vznikly v letech 1985 (*Mach a Šebestová k tabuli*), 1999 (*Mach a Šebestová na prázdninách*) a 2005 (*Mach a Šebestová na cestách*). Příběhy o žácích 3. B a utrženém sluchátku, dostaly také několikrát knižní podobu a vznikl také hraný film režiséra Václava Vorlíčka *Mach, Šebestová a kouzelné sluchátko* (2001). Seriál namluvil herec Petr Nárožný. Kromě titulních hrdinů patří k známým postavám paní Kadrnožková a především její pes Jonatán nebo nepolepšitelní žáci a darebáci Horáček a Pažout.

Kubula a Kuba Kubikula

Animovaný seriál z roku 1986 má jednu řadu a sedm dílů. Autorem knižní předlohy je spisovatel Vladislav Vančura, který pro děti napsal tuto jedinou knihu. Scénář seriálu podle knihy vytvořila Marie Kšajtová. Výtvarníkem byl Zdeněk Smetana. Vančurova knížka je však spíše spojena s ilustracemi Zdeňka Milera, autora postavy krtečka. Hlavními postavami vyprávění jsou medvěďák Kuba Kubikula a neposedný a mlsný medvěd Kubula. Kuba medvěda strašil medvědím strašidlem Barbuchou, což je další známá postava příběhů. Seriál namluvil herec Petr Haničinec.

Příběhy včelích medvídků

Loutkový seriál má dvě řady a 20 dílů. První řada vznikla v roce 1984. Autorem příběhů o dvou čmeláčích klucích Čmeldovi a Brumdovi je spisovatel Jiří Kahoun. I ostatní hrdinové jsou z hmyzí říše: čmeláci maminka, luční koník nebo Pučmeloud. Zejména příběhy první řady mají neobvyklé názvy – například Zlobivý, Medový, Strašidlový, Čtyřlístkový nebo Rohatý. Vypravěčem seriálu byl a řadu postav namluvil herec Josef Dvořák. Knižně byly příběhy Čmeldy a Brumdy vydány několikrát – *Příhody včelích medvídků* (1992), *Včelí medvídci od jara do zimy* (2005) nebo *Jak se mají včelí medvídci?* (2009).

Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor

Animovaný seriál, který má tři řady a celkový počet 26 dílů. První řada vznikla v roce 1993. Autorem knižní předlohy s názvem *Edudant a Francimor* byl spisovatel Karel Poláček, který napsal také známou knížku *Bylo nás pět*, podle níž byl natočený televizní seriál. Do podoby scénáře knihu *Edudant a Francimor* zpracovali tři autoři, prvních třináct dílů Jiří a Alena Munkovi. Autorem výtvarné stránky byl malíř Vratislav Hlavatý. Titulní postavy jsou synové čarodějnice Halabáby, Edudant je tlustý a Francimor hubený a zažívají řadu dobrodružství (ve škole, na hradě, ve vězení nebo mezi trpaslíky). Pohádky vyprávěl Milan Šteindler.

Krkonošská pohádka

Velmi oblíbený hraný seriál, který se v roce 2013 stal podle divácké ankety nejlepším večerníčkem. Byly natočeny tři řady, celkem 20 dílů. První řada byla natočená v roce 1973, poslední v roce 1984. Scénář večerníčku napsala Božena Šimková, postavu Trautenberka ale vymyslela již dříve spisovatelka Marie Kubátová. Kromě Krakonoše a chamtivého Trautenberka v pohádce vystupují Trautenberkovi sloužící, kterými jsou Anče, Kuba a hajný. Důležitou roli hraje sojka, která Krakonošovi donáší informace o Trautenberkových nedobrych úmyslech a plánech, které mu Krakonoš vždy překazí a potrestá ho. Knižka podle scénáře vyšla v roce 1992, její druhý díl – *Anče a Kuba mají Kubíčka* z roku 1993 – zfilmován nebyl.

Pat a Mat

Loutkový seriál o dvou kutilech, kteří zkazí, co se dá, vytvořili režisér Lubomír Beneš a kreslíř Vladimír Jiránek. Celkem vzniklo více než 100 dílů. První řada měla název *...a je to!*, od roku 1989 mají postavy i seriál jména *Pat a Mat*. Loutky během času mírně měnily podobu, nakonec menší a tlustší Pat nosí žluté tričko a čepici rádiovku, vyšší a hubenější Pat má červené tričko a kulicha. Oba vždy řeší nějaký problém, používají nevhodné nástroje i metody a spějí k ještě větším problémům. Nikdy se na sebe ale nezlobí.

Krysáci

Animovaný seriál natočený v roce 2005 s celkovým počet dílů 26. Autory scénáře byli Cyril Podolský a Martin Šinkovský. Seriál vypráví o životě dvou krys, Hodana a Huberta, a laboratorního potkana Edy, kteří žijí na smetišti u Vizovic spolu s trpaslíkem Ludvíkem a dalšími obyvateli skládky. Podle vedlejších zvířecích postav jsou často nazvány jednotlivé díly. Postavy seriálu namluvili herci Bolek Polívka a Jiří Pecha. Podle seriálu napsal Jiří Žáček dvě knihy: *Krysáci* (2010) a *Krysáci už jsou zase spolu* (2013).

Jája a Pája

Animovaný seriál, který má čtyři řady a celkem 26 dílů, vznikl mezi léty 1986 a 1997. Na scénáři se postupně podílelo pět autorů, na režii více režisérů. Výtvarníkem byl Jan Tippmann. Seriál vypráví příhody dvou kluků, Jáji a Páji, jejich dědy Lebedy, který byl námořníkem, a lakomého souseda Krkovičky. Krkovička jim zpravidla něco provede, ale děda Lebeda ho přistihne. V pozdějších řadách se objevuje i Krkovičkova neteř Míla, která se s kluky skamarádí. Seriál namluvili postupně herci František Filipovský, Petr Haničinec a Václav Postránecký.

(Zdrojem informací byla mj. Wikipedie.)

Pracovní list 1A

O díře z trychtýře

Petr Stančík

Byla jednou jedna Díra... Teď si možná myslíš, že díra vlastně vůbec nic není, takže ani nemohla něco být. Jenže některé věci jsou právě proto, že něco nejsou. Třeba ticho je jen, když není nic slyšet. Tma zase, když není nic vidět. A sucho je jedině bez vody.

Takže ta Díra opravdu byla a byla moc milá a zdvořilá, takže ji všichni měli rádi. Dlouhá léta bydlela na tenčím konci červeného trychtýře. Ten trychtýř obvykle ležel v zásuvce mezi Válečkem na těsto a Šťouchadlem na brambory, protože v té kuchyni vládl pořádek a každá věc měla své místo.

Trychtýř vytahovali ze zásuvky jedině tenkrát, když potřebovali dostat něco širokého do úzkých. Třeba přelít slepičí polévku z hrnce do vypité lahvičky od limonády. A tak milou Dírou procházelo všechno možné, například:

Z okurek lák
do buchet mák
vývar z muchomůrek
černá káva turek
našlehané podmáslí
jež odmítá násilí
z mateřídoušky snítek
čaj, po němž krásně sníte
balzamikový ocet
chce do omáčky otec
zálivku na salát
maminka mlsala
rajčata rozmáčkli
do rajske omáčky...

... a jednou dokonce i spousta mrňavých skleněných korálků!

Obvykle všechno probíhalo hladce, ale sem tam se někdo u Díry zastavil na kus řeči. To to pak Trychtýřem všelijak gloglalo, žbrblalo a hmurácelo, ale Díra měla radost, protože se přitom dozvěděla spoustu zajímavostí ze světa, ačkoliv sama z Trychtýře nevytáhla paty. Například jednou jí vyprávěla paní Voda pitná, že se narodila jako kapka v mračnu. „A co je to mračno?“ ptala se Díra, jenže paní Pitná už byla celá vyčerpaná a už neřekla ani slovo.

Jindy zas rytíř Šťáva z Mrkve, což byl urozený pán a slavný hrdina, líčil Díře, jak táhl v sedle svého věrného oře...

„Copak je to oř?“ přerušila jeho vyprávění Díra.

„Oř je takový zvláštní ořech, na kterém se dá jezdit jako na koni“, vysvětloval Šťáva. „Jenže ořové se na rozdíl od obyčejných koní nerodí, nýbrž rostou, a to na stromu zvaném Koňský ořešák. Na podzim, když jsou koňské ořechy zralé, spadnou na zem, skořápky puknou a zevnitř vyskáčou čerstvě vylíhnutá ořátka. No, a teď nevím, kde jsem skončil.“

„V sedle věrného oře...“ napověděla mu Díra.

Šťáva si konečně vzpomněl: „Správně! V sedle svého věrného oře jsem táhl na zlého upíra Struhadlaka, který vysál už spoustu princezen. A i když mě nejdřív úplně vyšťavil, nakonec ostrouhal a já nad ním slavně zvítězil. Tak jsme si hezky popovídali, ale teď už musím, čekají na mě s večeří.“ Tak měla Díra spoustu přátel, ale přece jí bylo smutno, protože neznala nikoho stejného, jako byla ona sama.

Až jednou se Dířin život převrátil naruby. Někdo totiž omylem převrátil trychtýř Dírou dolů a lil skrze něj cizokrajný Rum. A ten dohněda opálený světoběžník Díře prozradil veliké tajemství se španělským přízvukem: „Slyšel jsem, seňorito, že někde v kuchyni je celá planeta, na které žijí samé díry. Ale nikdy jsem tam nebyl a ani netuším, kde ta planeta leží. To ví asi jedině starý sir Sýr ze skleněné hory.“

Díra z toho byla celá pryč. Do té doby vůbec netušila, že jsou na světě taky jiné díry. A tak se rozhodla, že půjde tu planetu hledat. Sbalila si věci do kufříku, počkala na noc, až Trychtýř usne, vyskočila z něj a byla ta tam, fuč, v čudu, vzala roha, dráhu, vypařila se, zdekovala, zdejchla, frnkla, prostě zahrnula kramle, čili šlápla na zmizík.

Jenže v zásuvce byla hrozná tma a spousta neznámých věcí. Díra si poprvé v životě bez Trychtýře připadala jako nahá. Sotva ušla pár kroků a už ji napadlo, jestli by nebylo lepší se vrátit. – Trychtýř možná ještě spí a ničeho si nevšimne. Ale pak si řekla: „Nebud' srab!“ a poslechla se. Aby si dodala odvahy a cesta jí lépe ubíhala, zazpívala si do kroku veselou písničku:

Když se přidá díra k díře
nezmůže je žádné zvíře
ani ryba ani rak
tygr ani rosomák
ani moucha ani žralok
ani prase co má lalok
kajmani ani vorvani
odění nebo orvaní.

(Zdroj: Stančík, Petr & ToyBox (2016). *O díře z trychtýře*. Praha: Argo.

Pracovní list 1B

O díře z trychtýře

Petr Stančík

Byla jednou jedna Díra... Teď si možná myslíš, že díra vlastně vůbec nic není, takže ani nemohla něco být. Jenže některé věci jsou právě proto, že něco nejsou. Třeba ticho je jen, když není nic slyšet. Tma zase, když není nic vidět. A sucho je jedině bez vody.

Takže ta Díra opravdu byla a byla moc milá a zdvořilá, takže ji všichni měli rádi. Dlouhá léta bydlela na tenčím konci červeného trychtýře. Ten trychtýř obvykle ležel v zásuvce mezi Válečkem na těsto a Štouchadlem na brambory, protože v té kuchyni vládl pořádek a každá věc měla své místo.

Trychtýř vytahovali ze zásuvky jedině tenkrát, když potřebovali dostat něco širokého do úzkých. Třeba přelít slepičí polévku z hrnce do vypité lahvičky od limonády. A tak milou Dírou procházelo všechno možné, například:

Z okurek lák
do buchet mák
vývar z muchomůrek
černá káva turek
našlehané podmáslí
jež odmítá násilí
z mateřídoušky snítek
čaj, po němž krásně sníte
balzamikový ocet
chce do omáčky otec
zálivku na salát
maminka mlsala
rajčata rozmáčkli
do rajské omáčky...

... a jednou dokonce i spousta mrňavých skleněných korálků!

Obvykle všechno probíhalo hladce, ale sem tam se někdo u Díry zastavil na kus řeči. To to pak Trychtýřem všelijak gloglalo, žbrblalo a hmurácelo, ale Díra měla radost, protože se přitom dozvěděla spoustu zajímavostí ze světa, ačkoliv sama z Trychtýře nevytáhla paty. Například jednou jí vyprávěla paní Voda pitná, že se narodila jako kapka v mračnu. „A co je to mračno?“ ptala se Díra, jenže paní Pitná už byla celá vyčerpaná a už neřekla ani slovo.

Jindy zas rytíř Šťáva z Mrkve, což byl urozený pán a slavný hrdina, líčil Díře, jak táhl v sedle svého věrného oře...

„Copak je to oř?“ přerušila jeho vyprávění Díra.

„Oř je takový zvláštní ořech, na kterém se dá jezdit jako na koni“, vysvětloval Šťáva. „Jenže ořové se na rozdíl od obyčejných koní nerodí, nýbrž rostou, a to na stromu zvaném Koňský ořešák. Na podzim, když jsou koňské ořechy zralé, spadnou na zem, skořápky puknou a zevnitř vyskáčou čerstvě vylíhnutá ořátka. No, a teď nevím, kde jsem skončil.“

„V sedle věrného oře...“ napověděla mu Díra.

Šťáva si konečně vzpomněl: „Správně! V sedle svého věrného oře jsem táhl na zlého upíra Struhadlaka, který vysál už spoustu princezen. A i když mě nejdřív úplně vyšťavil, nakonec ostrouhal a já nad ním slavně zvítězil. Tak jsme si hezky popovídali, ale teď už musím, čekají na mě s večeří.“ Tak měla Díra spoustu přátel, ale přece jí bylo smutno, protože neznala nikoho stejného, jako byla ona sama.

Až jednou se Dířin život převrátil naruby. Někdo totiž omylem převrátil trychtýř Dírou dolů a lil skrze něj cizokrajný Rum. A ten dohněda opálený světoběžník Díře prozradil veliké tajemství se španělským přízvukem: „Slyšel jsem, seňorito, že někde v kuchyni je celá planeta, na které žijí samé díry. Ale nikdy jsem tam nebyl a ani netuším, kde ta planeta leží. To ví asi jedině starý sir Sýr ze skleněné hory.“

Díra z toho byla celá pryč. Do té doby vůbec netušila, že jsou na světě taky jiné díry. A tak se rozhodla, že půjde tu planetu hledat. Sbalila si věci do kufříku, počkala na noc, až Trychtýř usne, vyskočila z něj a byla ta tam, fuč, v čudu, vzala roha, dráhu, vypařila se, zdekovala, zdejchla, frnkla, prostě zahrnula kramle, čili šlápla na zmizík.

Jenže v zásuvce byla hrozná tma a spousta neznámých věcí. Díra si poprvé v životě bez Trychtýře připadala jako nahá. Sotva ušla pár kroků a už ji napadlo, jestli by nebylo lepší se vrátit. – Trychtýř možná ještě spí a ničeho si nevšimne. Ale pak si řekla: „Nebud' srab!“ a poslechla se. Aby si dodala odvahy a cesta jí lépe ubíhala, zazpívala si do kroku veselou písničku:

Když se přidá díra k díře
nezmůže je žádné zvíře
ani ryba ani rak
tygr ani rosomák
ani moucha ani žralok
ani prase co má lalok
kajmani ani vorvani
odění nebo orvaní.

(Zdroj: Stančík, Petr & ToyBox (2016). *O díře z trychtýře*. Praha: Argo.

Pracovní list 2B

O díře z trychtýře

Petr Stančík

Byla jednou jedna Díra... Teď si možná myslíš, že díra vlastně vůbec nic není, takže ani nemohla něco být. Jenže některé věci jsou právě proto, že něco nejsou. Třeba ticho je jen, když není nic slyšet. Tma zase, když není nic vidět. A sucho je jedině bez vody.

Takže ta Díra opravdu byla a byla moc milá a zdvořilá, takže ji všichni měli rádi. Dlouhá léta bydlela na tenčím konci červeného trychtýře. Ten trychtýř obvykle ležel v zásuvce mezi Válečkem na těsto a Šťouchadlem na brambory, protože v té kuchyni vládl pořádek a každá věc měla své místo.

Trychtýř vytahovali ze zásuvky jedině tenkrát, když potřebovali dostat něco širokého do úzkých. Třeba přelit slepičí polévku z hrnce do vypité lahvičky od limonády. A tak milou Dírou procházelo všechno možné, například lák z okurek, černá káva nebo podmáslí a jednou dokonce i spousta mrňavých skleněných korálků!

Obvykle všechno probíhalo hladce, ale sem tam se někdo u Díry zastavil na kus řeči. To to pak Trychtýřem všelijak gloglalo, žbrblalo a hmurácelo, ale Díra měla radost, protože se přitom dozvěděla spoustu zajímavostí ze světa, ačkoliv sama z Trychtýře nevytáhla paty. Například jednou jí vyprávěla paní Voda pitná, že se narodila jako kapka v mračnu. „A co je to mračno?“ ptala se Díra, jenže paní Pitná už byla celá vyčerpaná a už neřekla ani slovo. Jindy zas líčil Díře svá dobrodružství rytíř Šťáva z Mrkve, což byl urozený pán a slavný hrdina. (...) Tak měla Díra spoustu přátel, ale přece jí bylo smutno, protože neznala nikoho stejného, jako byla ona sama.

Až jednou se Dířin život převrátil naruby. Někdo totiž omylem převrátil trychtýř Dírou dolů a lil skrze něj cizokrajný Rum. A ten dohněda opálený světoběžník Díře prozradil veliké tajemství se španělským přízvukem: „Slyšel jsem, seňorito, že někde v kuchyni je celá planeta, na které žijí samé díry. Ale nikdy jsem tam nebyl a ani netuším, kde ta planeta leží. To ví asi jedině starý sir Sýr ze skleněné hory.“

Díra z toho byla celá pryč. Do té doby vůbec netušila, že jsou na světě taky jiné díry. A tak se rozhodla, že půjde tu planetu hledat. Sbalila si věci do kufříku, počkala na noc, až Trychtýř usne, vyskočila z něj a byla ta tam, fuč, v čudu, vzala

roha, dráhu, vypařila se, zdekovala, zdejchla, frnkla, prostě zahnula kramle, čili šlápla na zmizík.

Jenže v zásuvce byla hrozná tma a spousta neznámých věcí. Díra si poprvé v životě bez Trychtýře připadala jako nahá. Sotva ušla pár kroků a už ji napadlo, jestli by nebylo lepší se vrátit. – Trychtýř možná ještě spí a ničeho si nevšimne. Ale pak si řekla: „Nebud' srab!“ a poslechla se. Aby si dodala odvahy a cesta jí lépe ubíhala, zazpívala si do kroku veselou písničku.

(Zdroj: Stančík, Petr & ToyBox (2016). *O díře z trychtýře*. Praha: Argo, 2016.

Pracovní list 1

Co může jíst krokodýl-vegetarián? Nabídněte mu jídelníček:

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
CH	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
R	
S	
T	
U	
V	
Z	

Pracovní list 1A

.....
Daniela Krolupperová

Když maminka Martina v pondělí ráno vzbudila, vůbec se mu nechtělo vstávat. Přes prázdniny si totiž malinko přivykl vespávat a rád by lenořil.

„Dneska jdeš do školy, Martíčku,“ usmála se na něj maminka. A opravdu – na židli u psacího stolu čekala aktovka.

Škola! Martin se neochotně posadil na posteli. Ach jo! Stávalo se, že se Martinovi do školy dvakrát nechtělo, ale dneska měl i trochu strach. Poprvé půjde do nové třídy. Všechno bude úplně jiné. Cizí. Samé neznámé děti. Jestlipak si mezi nimi najde kamarády? Takové prima kluky, jako je Petr a Jirka? To sotva, říkal si v duchu Martin, když si v koupelně čistil zuby.

Na první cestu do nové školy maminka Martina pro jistotu doprovodila. Aby se na sídlišti neztratil. Ale nebylo to daleko, zpátky už půjde Martin sám.

Nová škola byla obrovská. Mnohem, mnohem větší než u nich doma ve Lhotě. A těch dětí! Na Martina padla tíseň. Kdyby mohl, vzal by nohy na ramena. Jeho stará škola byla malá, známá a přátelská. Tahle velikánská cizí škola jako by na něj cenila zuby. Martinovi se zdálo, že se po něm některé děti posměšně dívají. Jde do školy s maminkou jako prvňáček! Cha! Ale nahlas se nezasmál nikdo. (...)

Martin s maminkou tiše vešli do školy. Zevnitř byla snad ještě větší, než se zdála zvenku. Tolik chodeb! Jak se tady má jeden vyznat? Martin se zastavil. Mezi tolika dětmi, které si radostně povídaly, se cítil ještě víc sám a cizí. Pevně se chytil maminky za ruku. „Já chci domů...“ řekl docela potichoučku. Maminka ho pohladila po střapaté hlavě. „Doma jsme teď tady. Neboj, zvykneš si.“ Potom se na Martina usmála. Ale stejně měl Martin pocit, že to říkala trošku smutně. Maminka znovu vykročila a Martin se přidal.

Po chvíli hledání se zastavili přede dveřmi s cedulkou II. B. Martíčkova nová třída. Martin do ní opatrně nakoukl pootevřenými dveřmi. Děti uvnitř se vesele bavily. Nad lavicemi proletěla papírová vlaštovka.

Na chodbě se objevila paní učitelka. Byla vysoká, mladá a hnědovlasá. Na sobě měla dlouhou hnědou sukni a usmívala se.

„Ahoj, ty musíš být Martin,“ řekla Martinovi a zlehka ho pohladila po rameni.

Martin zrudl. „Ano,“ odpověděl a sklopil hlavu. Takže neviděl, jak se nová paní učitelka usmála na maminku. Ale slyšel ji, jak říká: „Já už si Martínka odvedu do třídy!“ maminka se rozloučila a paní učitelka s Martinem vešli dovnitř.

Najednou stál Martin před tabulí. Docela sám. Z lavic na něj zvědavě koukalo šestadvacet párů cizích očí. Děti zmlkly a zvědavě si ho prohlížely. Co tu dělá?

„Ahoj děti! Vítám vás po prázdninách!“ pozdravila všechny paní učitelka. „Tohle je Martin Vokurka, váš nový spolužák.“

Třída vyprskla smíchy. Zdálo se, že na světě nemůže být nic zábavnějšího než se jmenovat jako zelenina. „Vokurka!“ chechtal se jeden tmavovlasý kluk. „Koukejte, Vokurka!“ Ukazoval přitom prstem na Martina a druhou rukou bušil do lavice. Martin se zamračil. Cítil, že v obličeji zčervenal jako rak. Nebo ještě víc. Každý se přece nějak jmenuje, pomyslel si. Měl co dělat, aby se před celou třídou nerozplakal. Ale kluci přece nepláčou. Rozhodně ne v nové třídě.

Paní učitelka dětem vysvětlila, že se nemají Martinovi posmívat kvůli jménu. Je to hloupost, za své jméno nikdo nemůže. A není na něm nic směšného.

„Vašku, ty by ses měl Martinovi omluvit,“ řekla tomu vysokému tmavovlasému klukovi. Kluk vstal, ušklíbl se a ucedil mezi zuby: „Promiň.“ Ale jako omluva to moc neznělo. Spíš jako „jen počkej!“.

Po škole se děti rozběhly před školu.

„Začutáme si?“ zeptal se Vašek menšího světlovlasého chlapce.

„Jasně, jdeme i s Markem!“ odpověděl blondák a tři kluci vyrazili společně na hřiště. Martin se za nimi smutně díval. Taky rád hrál fotbal. Ale jeho nepozvali. A kdybych se chtěl přidat, možná by mi řekli, ať nedolejzám, uvažoval neradostně.

Domů se vracel, co noha nohu mine.

(Zdroj: Krolupperová, Daniela (210). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, s. 8-15. Zkráceno.)

Pracovní list 1B

.....
Daniela Krolupperová

Když maminka Martina v pondělí ráno vzbudila, vůbec se mu nechtělo vstávat. Přes prázdniny si totiž malinko přivykl vespávat a rád by lenošil.

„Dneska jdeš do školy, Martíčku,“ usmála se na něj maminka. A opravdu – na židli u psacího stolu čekala aktovka.

Škola! Martin se neochotně posadil na posteli. Ach jo! Stávalo se, že se Martinovi do školy dvakrát nechtělo, ale dneska měl i trochu strach. Poprvé půjde do nové třídy. Všechno bude úplně jiné. Cizí. Samé neznámé děti. Jestlipak si mezi nimi najde kamarády? Takové prima kluky, jako je Petr a Jirka? To sotva, říkal si v duchu Martin, když si v koupelně čistil zuby.

Na první cestu do nové školy maminka Martina pro jistotu doprovodila. Aby se na sídlišti neztratil. Ale nebylo to daleko, zpátky už půjde Martin sám.

Nová škola byla obrovská. Mnohem, mnohem větší než u nich doma ve Lhotě. A těch dětí! Na Martina padla tíseň. Kdyby mohl, vzal by nohy na ramena. Jeho stará škola byla malá, známá a přátelská. Tahle velikánská cizí škola jako by na něj cenila zuby. Martinovi se zdálo, že se po něm některé děti posměšně dívají. Jde do školy s maminkou jako prvňáček! Cha! Ale nahlas se nezasmál nikdo. (...)

Martin s maminkou tiše vešli do školy. Zevnitř byla snad ještě větší, než se zdála zvenku. Tolik chodeb! Jak se tady má jeden vyznat? Martin se zastavil. Mezi tolika dětmi, které si radostně povídaly, se cítil ještě víc sám a cizí. Pevně se chytil maminky za ruku. „Já chci domů...“ řekl docela potichoučku. Maminka ho pohladila po střapaté hlavě. „Doma jsme teď tady. Neboj, zvykneš si.“ Potom se na Martina usmála. Ale stejně měl Martin pocit, že to říkala trošku smutně. Maminka znovu vykročila a Martin se přidal.

Po chvíli hledání se zastavili přede dveřmi s cedulkou II. B. Martíčkova nová třída. Martin do ní opatrně nakoukl pootevřenými dveřmi. Děti uvnitř se vesele bavily. Nad lavicemi proletěla papírová vlaštovka.

Na chodbě se objevila paní učitelka. Byla vysoká, mladá a hnědovlasá. Na sobě měla dlouhou hnědou sukni a usmívala se.

„Ahoj, ty musíš být Martin,“ řekla Martinovi a zlehka ho pohladila po rameni.

Martin zrudl. „Ano,“ odpověděl a sklopil hlavu. Takže neviděl, jak se nová paní učitelka usmála na maminku. Ale slyšel ji, jak říká: „Já už si Martínka odvedu do třídy!“ maminka se rozloučila a paní učitelka s Martinem vešli dovnitř.

Najednou stál Martin před tabulí. Docela sám. Z lavic na něj zvědavě koukalo šestadvacet párů cizích očí. Děti zmlkly a zvědavě si ho prohlížely. Co tu dělá?

„Ahoj děti! Vítám vás po prázdninách!“ pozdravila všechny paní učitelka. „Tohle je Martin Vokurka, váš nový spolužák.“

Třída vyprskla smíchy. Zdálo se, že na světě nemůže být nic zábavnějšího než se jmenovat jako zelenina. „Vokurka!“ chechtal se jeden tmavovlasý kluk. „Koukejte, Vokurka!“ Ukazoval přitom prstem na Martina a druhou rukou bušil do lavice. Martin se zamračil. Cítil, že v obličeji zčervenal jako rak. Nebo ještě víc. Každý se přece nějak jmenuje, pomyslel si. Měl co dělat, aby se před celou třídou nerozplakal. Ale kluci přece nepláčou. Rozhodně ne v nové třídě.

Paní učitelka dětem vysvětlila, že se nemají Martinovi posmívat kvůli jménu. Je to hloupost, za své jméno nikdo nemůže. A není na něm nic směšného.

„Vašku, ty by ses měl Martinovi omluvit,“ řekla tomu vysokému tmavovlasému klukovi. Kluk vstal, ušklíbl se a ucedil mezi zuby: „Promiň.“ Ale jako omluva to moc neznělo. Spíš jako „jen počkej!“

Po škole se děti rozběhly před školu.

„Začutáme si?“ zeptal se Vašek menšího světlavého chlapce.

„Jasně, jdeme i s Markem!“ odpověděl blondák a tři kluci vyrazili společně na hřiště. Martin se za nimi smutně díval. Taky rád hrál fotbal. Ale jeho nepozvali. A kdybych se chtěl přidat, možná by mi řekli, ať nedoležám, uvažoval neradostně.

Domů se vracel, co noha nohu mine.

(Zdroj: Krolupperová, Daniela (2010). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, s. 8-15. Zkráceno.)

Pracovní list 2A

.....
Daniela Krolupperová

Když maminka přišla Martina následující ráno probudit, vykukoval zpod peřiny.

„Ty už jsi vzhůru?“ divila se. Martin jenom přikývl, ale nic neřekl. Spal neklidně. Měl obavy, že se mu se škole budou děti zase smát. Nedokázal tuhle ošklivou starost vyhnat z hlavy. Doma, ve starém domově, se mu nikdo neposmíval kvůli tomu, že se jmenuje Vokurka. Všichni to dobře věděli a nikdo se nedivil.

Musím se s někým skamarádit, říkal si Martin při snídani. Jenomže s kým, když sedím v lavici sám?

Aby nebyl jen mezi cizími, vzal si s sebou Martin do školy žirafku. Žirafka byla jeho nejlepší plyšová kamarádka. Dobře znala Martínkův bývalý domov i jeho staré a dobré kamarády. Taky se jí ve velkém městě moc nelíbilo. Ale jí se aspoň nikdo nesmál.

Martin přišel do třídy jako třetí. Zatím tam byly jen dvě holčičky. Byly milé a hodné. Hned se s Martinem daly do řeči. Černovláska se jmenovala Míša a ta s dlouhými světlými copy Terezka. Možná to v nové škole nebude tak špatné, napadlo Martina. Docela hezky si spolu všichni tři povídali. Pak se ale do třídy začaly trousit další děti a obě holčičky odběhly za spolužačkami.

Martin zase osaměl. Pozoroval kluky. Rád by si našel kamarády. Prostě k nim přijdu a řeknu: „Ahoj, já jsem Martin,“ říkal si v duchu. Ale nakonec nesebral odvahu. Zazvonilo a do třídy vešla paní učitelka.

Začala první poprázdňinová hodina čtení. Martin s leknutím zjistil, že některé děti ve třídě čtou opravdu hodně rychle. A přitom správně. Martin moc rychle nečetl. Byl pomalejší. Spousta věcí mu zabrala hodně času. I počítání. Ještě že je na světě fotbal. Ve fotbale byl Martin skutečně rychlý. Jenomže fotbal se ve škole neznámkoval. Smůla.

Martin dostal strach, aby ho paní učitelka na čtení nevyvolala. Tušil, že by zase sklidil posměch. Skrčil se v lavici, aby byl co nejméně vidět.

Jenomže paní učitelka ho nepřehlédla. Právě naopak. Přišla k Martinovi a pohladila ho po rameni. „Nezkusíš nám něco přečíst?“ zeptala se a usmála se na něj. Martin zase zrudl jako rak. Cítil, jak se po něm všechny děti otočily.

„Tak čti,“ pobídla Martina paní učitelka. Martin by se rád pustil do čtení. Jenomže se tolik bál, že udělá chybu, že nedokázal začít. Děti čekaly. Najednou

bylo ve třídě úplně ticho. Pak Martin zaslechl, jak se za ním někdo uchechtl. Paní učitelka se rozčíleně otočila a hlasitě řekla: „Ticho!“

U domku seděla kočka, chystal se přečíst Martin, ale nešlo to. Nadechl se a nic.

„On neumí číst!“ ozvalo se za ním. „Cha cha!“ A ostatní děti se přidaly. Najednou se zase smála celá třída. Martin by se nejraději propadl hluboko do země.

„Děti, ticho!“ zopakovala paní učitelka. „Martin je tu nový, přece ho nepřivítáme takhle hloupě. Řadě z vás čtení taky zrovna dvakrát nejde! Ty, Vašku, se máš nejmíň co smát.“

Děti se konečně utišily a Martin začal potichu a koktavě číst. Paní učitelka neřekla nic. Jenom pokývala hlavou a znovu se na Martina usmála. Pak vyvolala Blanku.

O přestávce seděl Martin sám ve své lavici. Jako by ve třídě ani nebyl.

Martinovi se udělalo smutno. Věděl ale, že na smutek je nejlepší nebýt sám. A tak vytáhl z aktovky žirafku. Ještě že si vzal s sebou svoji starou dobrou kamarádku! Posadil ji na lavici. To ale neměl dělat.

„Jééé!“ zařval Vašek na celou třídu a začal se chechtat. Když se na něj všichni podívali, ukázal na žirafku prstem. „On má plyšáka! Cha cha!!! On si nosí do školy plyšáka! Jak holka! Kluci, zírejte!“

Nezírali jenom kluci, zírala i děvčata. A hned se našlo i pár takových, co se začali smát. Zase. Děti v téhle nové třídě se smály často. Najednou Vašek vyskočil a bleskově žirafku sebral.

„Chyt' si ji!“ křikl na Martina a pádil za lavice na konec třídy.

Martin se rozběhl za ním. „Vrat' mi ji!“ Chudák žirafka, ještě jí ublíží, bál se.

„Ha, ha!“ volal na něj Vašek a šklebil se. Když ho Martin doběhl, hodil žirafku klukovi, který stál na opačném konci třídy u tabule. „Robine, postřeh!“

Martin se tedy rozběhl za Robinem. Jakmile k němu dorazil, hodil Robin žirafku znovu Vaškovi. Martin se otočil a utíkal zase za Vaškem, než doběhl, hodil Vašek žirafku zpátky Robinovi. Kluci si házeli s žirafkou a smáli se. Martin běhal po třídě sem a tam, ale žirafku nedohonil.

Pracovní list 2B

.....
Daniela Krolupperová

Když maminka přišla Martina následující ráno probudit, vykukoval zpod peřiny.

„Ty už jsi vzhůru?“ divila se. Martin jenom přikývl, ale nic neřekl. Spal neklidně. Měl obavy, že se mu se škole budou děti zase smát. Nedokázal tuhle ošklivou starost vyhnat z hlavy. Doma, ve starém domově, se mu nikdo neposmíval kvůli tomu, že se jmenuje Vokurka. Všichni to dobře věděli a nikdo se nedivil.

Musím se s někým skamarádit, říkal si Martin při snídani. Jenomže s kým, když sedím v lavici sám?

Aby nebyl jen mezi cizími, vzal si s sebou Martin do školy žirafku. Žirafka byla jeho nejlepší plyšová kamarádka. Dobře znala Martínkův bývalý domov i jeho staré a dobré kamarády. Taky se jí ve velkém městě moc nelíbilo. Ale jí se aspoň nikdo nesmál.

Martin přišel do třídy jako třetí. Zatím tam byly jen dvě holčičky. Byly milé a hodné. Hned se s Martinem daly do řeči. Černovláska se jmenovala Míša a ta s dlouhými světlými copy Terezka. Možná to v nové škole nebude tak špatné, napadlo Martina. Docela hezky si spolu všichni tři povídali. Pak se ale do třídy začaly trousit další děti a obě holčičky odběhly za spolužačkami.

Martin zase osaměl. Pozoroval kluky. Rád by si našel kamarády. Prostě k nim přijdu a řeknu: „Ahoj, já jsem Martin,“ říkal si v duchu. Ale nakonec nesebral odvalu. Zazvonilo a do třídy vešla paní učitelka.

Začala první poprázdňinová hodina čtení. Martin s leknutím zjistil, že některé děti ve třídě čtou opravdu hodně rychle. A přitom správně. Martin moc rychle nečetl. Byl pomalejší. Spousta věcí mu zabrala hodně času. I počítání. Ještě že je na světě fotbal. Ve fotbale byl Martin skutečně rychlý. Jenomže fotbal se ve škole neznámkoval. Smůla.

Martin dostal strach, aby ho paní učitelka na čtení nevyvolala. Tušil, že by zase sklidil posměch. Skrčil se v lavici, aby byl co nejméně vidět.

Jenomže paní učitelka ho nepřehlédla. Právě naopak. Přišla k Martinovi a pohládila ho po rameni. „Nezkusíš nám něco přečíst?“ zeptala se a usmála se na něj. Martin zase zrudl jako rak. Cítil, jak se po něm všechny děti otočily.

„Tak čti,“ pobídla Martina paní učitelka. Martin by se rád pustil do čtení. Jenomže se tolik bál, že udělá chybu, že nedokázal začít. Děti čekaly. Najednou bylo ve třídě úplné ticho. Pak Martin zaslechl, jak se za ním někdo uchechtl. Paní učitelka se rozčíleně otočila a hlasitě řekla: „Ticho!“

U domku seděla kočka, chystal se přečíst Martin, ale nešlo to. Nadechl se a nic.

„On neumí číst!“ ozvalo se za ním. „Cha cha!“ A ostatní děti se přidaly. Najednou se zase smála celá třída. Martin by se nejraději propadl hluboko do země.

„Děti, ticho!“ zopakovala paní učitelka. „Martin je tu nový, přece ho nepřivítáme takhle hloupě. Řadě z vás čtení taky zrovna dvakrát nejde! Ty, Vašku, se máš nejmíň co smát.“

Děti se konečně utišily a Martin začal potichu a koktavě číst. Paní učitelka neřekla nic. Jenom pokývala hlavou a znovu se na Martina usmála. Pak vyvolala Blanku.

O přestávce seděl Martin sám ve své lavici. Jako by ve třídě ani nebyl.

Martinovi se udělalo smutno. Věděl ale, že na smutek je nejlepší nebýt sám. A tak vytáhl z aktovky žirafku. Ještě že si vzal s sebou svoji starou dobrou kamarádku! Posadil ji na lavici. To ale neměl dělat.

„Jééé!“ zařval Vašek na celou třídu a začal se chechtat. Když se na něj všichni podívali, ukázal na žirafku prstem. „On má plyšáka! Cha cha!!! On si nosí do školy plyšáka! Jak holka! Kluci, zírejte!“

Nezírali jenom kluci, zírala i děvčata. A hned se našlo i pár takových, co se začali smát. Zase. Děti v téhle nové třídě se smály často. Najednou Vašek vyskočil a bleskově žirafku sebral.

„Chyť si ji!“ křikl na Martina a pádil za lavice na konec třídy.

Martin se rozběhl za ním. „Vrať mi ji!“ Chudák žirafka, ještě jí ublíží, bál se.

„Ha, ha!“ volal na něj Vašek a šklebil se. Když ho Martin doběhl, hodil žirafku klukovi, který stál na opačném konci třídy u tabule. „Robine, postřeh!“

Martin se tedy rozběhl za Robinem. Jakmile k němu dorazil, hodil Robin žirafku znovu Vaškovi. Martin se otočil a utíkal zase za Vaškem, než doběhl, hodil Vašek žirafku zpátky Robinovi. Kluci si házeli s žirafkou a smáli se. Martin běhal po třídě sem a tam, ale žirafku nedohonil.

(Zdroj: Krolupperová, Daniela (2010). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta, s. 17-24. Zkráceno.)

Pracovní list 3A

1. Napiš co nejmóstižněji, jaký pocit jsi měl/a po přečtení příběhu:

.....
.....

2. Napiš několika větami, o čem příběh byl, a vymysli mu nadpis (ten dopiš přímo nad ukázkou).

.....
.....
.....
.....
.....

3. Kdo všechno se podle tebe v příběhu choval špatně? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct).

Špatně se zachoval.....

.....

Vzkaz

.....

.....

4. Kdo všechno se podle tebe naopak zachoval dobře? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct).

Dobře se zachoval

.....

Vzkaz

.....

.....

Pracovní list 3B

1. Napiš co nejvýstižněji, jaký pocit jsi měl/a po přečtení příběhu:

.....
.....

2. Napiš několika větami, o čem příběh byl, a vymysli mu nadpis (ten dopiš přímo nad ukázkou).

.....
.....
.....
.....
.....

3. Kdo všechno se podle tebe v příběhu choval špatně? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct).

Špatně se choval.....

Vzkaz

.....
.....

4. Kdo všechno se podle tebe naopak choval dobře? Vyber si jednu z těchto postav a napiš jí vzkaz (co bys mu/jí chtěl říct).

Dobře se choval

Vzkaz

.....
.....

Pracovní list 1A

BUBU
Monika Elšíková

Ve skutečnosti se vlastně jmenuju William Edwin Demeter, ale všichni mi říkají Bubu.

Stalo se to takhle: když jsem jednoho dne přišel do domova, začali na mě někteří kluci pokřikovat takovou sprostou písničku. Možná, že ji znáte. „Černoušek Bubu, má černou hubu...“

Dál jsem si to už nepamatoval, poněvadž jsem se rozběhl po schodech nahoru, aby nebylo vidět, že brečím.

Nechtěl jsem, aby si o mně někdo myslel, že jsem sralbotka.

Jenomže jak jsem běžel nahoru a nevěděl kam, nevšiml jsem si, že na konci schodiště začíná tlustý červený koberec, a tak jsem o něj zakopl a spadl na zem a pořádně se praštil do hlavy.

Kluci mě mezitím doběhli, postavili se kolem mě a začali se smát a skandovat: „Černoušek Bubu, černoušek Bubu!“ A od té doby už mi nikdo jinak neřekl.

To byl můj první den v domově.

Horší to bylo ve škole při představování.

Skoro nikdo si nemohl zapamatovat moje pravé jméno a tělocvikář, o kterém kluci říkali, že prý pije, mě místo Demetere oslovoval „Dežo“.

Takže postupně si i naše třídní učitelka, která mi nejdřív místo Williame říkala Billy (protože to není tak dlouhé), zvykla na Bubu a kolikrát mě vyvolala k tabuli a řekla: „Bubu, pojd' nám to spočítat!“

A tak i já jsem si na to nakonec zvykl a přestalo mi to vadit.

Po škole jsem se vracel do domova úplně sám, protože jsem ještě nikoho neznal.

Ředitelka pro mě sice poslala jednu vychošku, ale ta se zřejmě místo toho šla podívat někam do krámu, a než stačila přijít před školu, byl jsem pryč.

Utíkal jsem totiž po vyučování jako první a nedíval se nalevo napravo, jen aby se mě nikdo nevyptával. Styděl jsem se říct, odkud jsem přišel, a lhát jsem nechtěl.

(...)

Jednoho dne ráno cestou do školy jsem si řekl, že už toho umím dost a dnes mě stejně nic nového nečeká, a tak jsem se prostě sebral a šel do parku.

Aktovku jsem nechal ve své tajné skrýši, že si ji odpoledne vyzvednu, abych nebyl nápadný. Chlapeček bez aktovky vypadá přece jen o něco líp než chlapeček s aktovkou. Zvláště ve středu dopoledne uprostřed města.

A zvlášť takový malý černý chlapeček jako já.

Stávalo se, že starší paní, zvláště takové ty obtloustlé koule, které celé dny nemají nic jiného na práci než vysedávání po kavárnách (v lepším případě) či postávání před domem a řeči s kamarádkami, se nade mnou dojímalý a říkaly „Ty ubohé cikáně!“ Nebo taky „Ty malé židě!“ A jedna z těch bab taky vyštěkla: „Fuj, odkudpak asi je, to se jeho táta zřejmě houpal někde na liáně v džungli!“

(...)

Když jsem přiběhl do domova, byl z toho už poprask, protože mě vychoška hledala a nemohla mě najít. Přišla chvíli po mně a byla celá udýchaná, tak jsem musel jít na kobereček k ředitelce vysvětlit, kde jsem byl, a slíbit, že už to nikdy neudělám. Což jsem slíbil, ale nemůžu zaručit, jestli to ještě někdy nezopakuju, poněvadž si tady připadám jako ve vězení.

(Zdroj: Elšíková, Monika (1999). *Bubu*. Praha: Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková, s. 5-22.)

Pracovní list 1B

BUBU

Monika Elšíková

Ve skutečnosti se vlastně jmenuju William Edwin Demeter, ale všichni mi říkají Bubu.

Stalo se to takhle: když jsem jednoho dne přišel do domova, začali na mě někteří kluci pokřikovat takovou sprostou písničku. Možná, že ji znáte. „Černoušek Bubu, má černou hubu...“

Dál jsem si to už nepamatoval, poněvadž jsem se rozběhl po schodech nahoru, aby nebylo vidět, že brečím.

Nechtěl jsem, aby si o mně někdo myslel, že jsem sralbotka.

Jenomže jak jsem běžel nahoru a nevěděl kam, nevšiml jsem si, že na konci schodiště začíná tlustý červený koberec, a tak jsem o něj zakopl a spadl na zem a pořádně se praštil do hlavy.

Kluci mě mezitím doběhli, postavili se kolem mě a začali se smát a skandovat: „Černoušek Bubu, černoušek Bubu!“ A od té doby už mi nikdo jinak neřekl.

To byl můj první den v domově.

Horší to bylo ve škole při představování.

Skoro nikdo si nemohl zapamatovat moje pravé jméno a tělocvikář, o kterém kluci říkali, že prý pije, mě místo Demetere oslovoval „Dežo“.

Takže postupně si i naše třídní učitelka, která mi nejdřív místo Williame říkala Billy (protože to není tak dlouhé), zvykla na Bubu a kolikrát mě vyvolala k tabuli a řekla: „Bubu, pojd' nám to spočítat!“

A tak i já jsem si na to nakonec zvykl a přestalo mi to vadit.

Po škole jsem se vracel do domova úplně sám, protože jsem ještě nikoho neznal.

Ředitelka pro mě sice poslala jednu vchošku, ale ta se zřejmě místo toho šla podívat někam do krámu, a než stačila přijít před školu, byl jsem pryč.

Utíkal jsem totiž po vyučování jako první a nedíval se nalevo napravo, jen aby se mě nikdo nevyptával. Styděl jsem se říct, odkud jsem přišel, a lhát jsem nechtěl.

(...)

Jednoho dne ráno cestou do školy jsem si řekl, že už toho umím dost a dnes mě stejně nic nového nečeká, a tak jsem se prostě sebral a šel do parku.

Aktovku jsem nechal ve své tajné skrýši, že si ji odpoledne vyzvednu, abych nebyl nápadný. Chlapeček bez aktovky vypadá přece jen o něco líp než chlapeček s aktovkou. Zvláště ve středu dopoledne uprostřed města.

A zvlášť takový malý černý chlapeček jako já.

Stávalo se, že starší paní, zvláště takové ty obtlouklé koule, které celé dny nemají nic jiného na práci než vysedávání po kavárnách (v lepším případě) či postávání před domem a řeči s kamarádkami, se nade mnou dojímalý a říkaly „Ty ubohé cikáně!“ Nebo taky „Ty malé žídě!“ A jedna z těch bab taky vyštěkla: „Fuj, odkudpak asi je, to se jeho táta zřejmě houpal někde na liáně v džungli!“

(...)

Když jsem přiběhl do domova, byl z toho už poprask, protože mě vychoška hledala a nemohla mě najít. Přišla chvíli po mně a byla celá udýchaná, tak jsem musel jít na kobereček k ředitelce vysvětlit, kde jsem byl, a slíbit, že už to nikdy neudělám. Což jsem slíbil, ale nemůžu zaručit, jestli to ještě někdy nezopakuju, poněvadž si tady připadám jako ve vězení.

(zdroj: Elšíková, Monika (1999). *Bubu*. Praha: Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková, s. 5-22.)

Pracovní list 2

Zodpovězte následující otázky tak, že u každé napíšete alespoň tři Williamovy vlastnosti, myšlenky nebo pocity.

CO JSTE SE O WILLIAMOVI Z TEXTU PŘÍMO DOZVĚDĚLI?

CO SI Z TEXTU O WILLIAMOVI MŮŽETE DOMYSLET?

CO BYSTE O WILLIAMOVI CHTĚLI VĚDĚT A V TEXTU TO VŮBEC NENÍ?

Doplňující materiál k výukové lekci 20

TEXT PRO UČITELE:

Babetka je malá holčička, která je ale jiná než jiné podobné malé holčičky.

Babetčin tatínek jednou vzpomínal a vyprávěl Babetce o jejím úplném dětství. A protože to tak měla ráda, vyprávěl o ní jako o „Babetě“:

„Viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá.

Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusu. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ (...)

„Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. (...)

„Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy. Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!

Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. – Pozor, vosá! zvolala babička. – Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosá se babiččiným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítila ostrou bolest v rameni. Vykřikla a vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala.

Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.

- Bude bouřka, ženou se mraky, prohlásila třeba maminka. – To jsou ale obři! Ještě ani nedořekla a Babeta už je zahlédla. Tlusté, zlověstné obry, prohánějící se povětrím. Řvali na sebe, bušili do sebe pěstmi a dupali, až se všechno třáslo. – Ty se nebojíš? ptala se Babeta maminky ustrašeně.

- Proč bych se bála, odpovídala maminka. – Máme přece hromosvod! Po její klidné odpovědi se Babeta taky upokojila. Pochopila, že mají nějakou báječnou obranu proti obrům. Jenom jí nebylo jasné, proč se tomu úžasnému vynálezu říká hromosvod, a ne obrosvod. Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívát. Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilku a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.“

(Zdroj: Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večeří*. Praha: Albatros, s. 26-33. Mírně zkráceno.)

TEXTY DO SKUPIN:

1.

„[Babetka] viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá.

Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusu. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ (...)

„Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. (...)

„Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když **Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy.** Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!

Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. – Pozor, voso! zvolala babička. – Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosa se babiččíným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítila ostrou bolest v rameni. Vykřikla a vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala.

Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.

– Bude bouřka, ženou se mraky, prohlásila třeba maminka. – To jsou ale obři! Ještě ani nedořekla a Babeta už je zahlédla. Tlusté, zlověstné obry, prohánějící se povětrím. Řvali na sebe, bušili do sebe pěstmi a dupali, až se všechno třáslo. – Ty se nebojíš? ptala se Babeta maminky ustrašeně.

– Proč bych se bála, odpovídala maminka. – Máme přece hromosvod! Po její klidné odpovědi se Babeta taky upokojila. Pochopila, že mají nějakou báječnou obranu proti obrům. Jenom jí nebylo jasné, proč se tomu úžasnému vynálezu říká hromosvod, a ne obrosvod. Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívát. Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilkou a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.“

(Zdroj: Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večerí*. Praha: Albatros, s. 26-33. Mírně zkráceno.)

2.

„[Babetka] viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá.

Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusku. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ (...)

„Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. (...)

„Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy. Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!

Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. – Pozor, vosa! zvolala babička. – Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosa se babiččíným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítila ostrou bolest v rameni. Vykřikla a **vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala.**

Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.

– Bude bouřka, ženou se mraky, prohlásila třeba maminka. – To jsou ale obři! Ještě ani nedořekla a Babeta už je zahlédla. Tlusté, zlověstné obry, prohánějící se povětrím. Řvali na sebe, bušili do sebe pěstmi a dupali, až se všechno třáslo. – Ty se nebojíš? ptala se Babeta maminky ustrašeně.

– Proč bych se bála, odpovídala maminka. – Máme přece hromosvod! Po její klidné odpovědi se Babeta taky upokojila. Pochopila, že mají nějakou báječnou obranu proti obrům. Jenom jí nebylo jasné, proč se tomu úžasnému vynálezu říká hromosvod, a ne obrosvod. Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívát. Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilku a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.“

(Zdroj: Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večerí*. Praha: Albatros, s. 26-33. Mírně zkráceno.)

3.

„[Babetka] viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá.

Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusku. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ (...)

„Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. (...)

„Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy. Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!

Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. – Pozor, vosa! zvolala babička. – Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosa se babiččíným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítila ostrou bolest v rameni. Vykřikla a vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala.

Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.

– Bude bouřka, **ženou se mraky**, prohlásila třeba maminka. – To jsou ale obři! Ještě ani nedořekla a **Babeta už je zahlédla. Tlusté, zlověstné obry, prohánějící se povětrím. Řvali na sebe, bušili do sebe pěstmi a dupali, až se všechno třáslo.** – Ty se nebojíš? ptala se Babeta maminky ustrašeně.

– Proč bych se bála, odpovídala maminka. – Máme přece hromosvod! Po její klidné odpovědi se Babeta taky upokojila. Pochopila, že mají nějakou báječnou obranu proti obrům. Jenom jí nebylo jasné, proč se tomu úžasnému vynálezu říká hromosvod, a ne obrosvod. Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívát. Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilku a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.“

(Zdroj: Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večerí*. Praha: Albatros, s. 26-33. Mírně zkráceno.)

4.

„[Babetka] viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá.

Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusku. Byla krásná. Voněla holičským krémem...“ (...)

„Později, když byla Babeta větší, roznášela někdy s tatínkem poštu,“ vypráví tatínek dál. (...)

„Ano, byl to zdatný pár listonošů,“ vzpomíná tatínek. „A rychlý. Pokaždé, když Babeta otevřela schránku a hodila do ní dopis, bleskurychle ucukla rukou, aby ji nekousl drak. V každé schránce seděl totiž jeden a všichni hladově koukali, olizovali se a čekali na svůj příděl dopisové potravy. Když ten den žádná nepřišla, vyběhli na ulici a tatínek s Babetou museli horempádem ujíždět pryč, aby je draci nesežrali!

Jednou v létě, když si Babeta hrála v babiččině zahradě, uslyšela u ucha podivné chichotání. – Pozor, vosa! zvolala babička. – Nehýbej se, ať tě nekousne! Když jí nic neuděláš, ona zase odletí. Vosa se babiččíným slovům pobaveně zasmála a vzápětí Babeta ucítila ostrou bolest v rameni. Vykřikla a vtom už vosu taky uviděla. Její otevřenou tlamu. Příšerné zuby. Rozepjatá křídla. Bezpochyby to bylo jedno z největších a nejnebezpečnějších zvířat, jaká po světě létala.

Ale nešlo jen o vosu, draky v dopisních schránkách nebo pekařovu kočku: Babeta viděla zkrátka všechno.

– Bude bouřka, ženou se mraky, prohlásila třeba maminka. – To jsou ale obři! Ještě ani nedořekla a Babeta už je zahlédla. Tlusté, zlověstné obry, prohánějící se povětrím. Řvali na sebe, bušili do sebe pěstmi a dupali, až se všechno třáslo. – Ty se nebojíš? ptala se Babeta maminky ustrašeně.

– Proč bych se bála, odpovídala maminka. – Máme přece hromosvod! Po její klidné odpovědi se Babeta taky upokojila. Pochopila, že mají nějakou báječnou obranu proti obrům. Jenom jí nebylo jasné, proč se tomu úžasnému vynálezu říká hromosvod, a ne obrosvod. Když pak začalo pršet, nemohla se Babeta teprve vynadívát. **Každá kapka byla jiná a všechny bláznivě tančily a bubnovaly do skla dlouhými prstíčky a patičkami. Někdy některá vběhla pootevřeným oknem dovnitř a sjela Babetě po ruce jako po klouzačce. Měla krátkou košilku a mokrou prdelku a nechala po sobě loužičku.**“

(Zdroj: Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večeří*. Praha: Albatros, s. 26-33. Mírně zkráceno.)

Pracovní list 1

Pro toho, kdo nevidí, nebo vidí
velice špatně, by mohlo být problém

například:

-

-

-

-

-

Kdyby to byl spolužák, mohli
bychom mu pomoci třeba tak, že:

-

-

-

-

-

Pracovní list 1A

PRVNÍ DNY VE ŠKOLE

Ivona Březinová

Vlastně je to docela legrační. Je prvního září a ti dva jdou do školy. Julin a César. Oběma je devět let. V podstatě. Aspoň tak jim to táta vysvětloval.

Přesto teď César kouká trochu udiveně, když mu maminka na záda nasadí batůžek se svačinou.

„Klídek, Cési,“ chlácholí ho Julin. „To bude dobrý. To zvládneš, neboj. Ve škole bývá legrace.“

Poplácá ho po zádech a César odchází s panem Bradou k autu.

Chudák, pomyslí si Julin, když se za nimi dívá, jak odjíždějí. Do školy musí César kvůli mně. Kdyby se mi tak nezhoršily nohy, mohl si teď Césárek dál hovět v posteli.

„Tak jedeme, Juline,“ usměje se tatínek a přistrčí k synovi vozík. „Pojedeš jako Hamilton ve formuli I. To budou kluci čubrnět, co?“

Jo, to teda budou, povzdychl si Julin v duchu. Ještě loni chodil po škole o berlích. Hm, tak letos to bude jiné. Ale vlastně lepší. Berle jsou dřina. Teď se bude vozit. Všude. Po chodbách ke třídám i do jídelny. A po tělocvičně. To bude jízda! Když dá plnou rychlost, kluci budou muset pěkně natáhnout nohy. Ten jeho vozík je totiž paráda. Je elektrický. Rychlost šest kiláků za hodinu, pohon na zadní kola, ovládání joystickem na opěrce ruky...

„Tak dělej, Juline. Bude půl osmý. Chceš přijít pozdě do školy hned první den? Nezapomeň, že už jsi třeták.“

Jo, škola je fajn. Nejsou tam jen kotce, hřiště a herny, jako byly ve školce. Tady jsou opravdické místnosti pro lidi. Je tu plno dveří a skoro každé mají jinou kliku, abychom se je všechny naučili otvírat. Učíme se toho spousty. V batůžku na

zádech si nosím do školy nejen pamlsky, ale i oblíbený tenisák. Je to přece pracovní pomůcka. O přestávkách s ním ale vždycky s klukama blbneme. Hlavně s Ronem a Ferdou. Ferda je na rozdíl ode mě a Rona pudl. Někdy s námi hraje i německý ovčák Miki. Ten chce být policajtem. Mají to v rodině. Miki se chlubí, že jeho táta pracuje na protidrogovém oddělení. Umí vyčenichat ukryté drogy i lidi, co je schovávají. Já taky leccos vyčuchám, ale Brada říká, že pokud udělám zkoušky, bude ze mě asistenční pes. Budu osobním asistentem Julina Váši.

PO PŘEČTENÍ TEXTU ODPOVĚZ NA OTÁZKY:

1. Je podle tebe ukázka spíš veselá nebo spíš smutná? Proč?

Ukázka je spíš veselá / smutná (podtrhni), protože:

.....

.....

2. Napiš, kdo je:

JULIN –

CÉSAR –

PAN BRADA –

RON –

FERDA –

MIKI –

3. Kdo vypráví první část ukázky?

- a. Julin
- b. Julinův tatínek
- c. César
- d. někdo, kdo v příběhu nevystupuje

4. Kdo vypráví druhou část ukázky?

- a. Julin
- b. Julinův tatínek
- c. César
- d. někdo, kdo v příběhu nevystupuje

Pracovní list 1B

PRVNÍ DNY VE ŠKOLE

Ivona Březinová

Vlastně je to docela legrační. Je prvního září a ti dva jdou do školy. Julin a César. Oběma je devět let. V podstatě. Aspoň tak jim to táta vysvětloval.

Přesto teď César kouká trochu udiveně, když mu maminka na záda nasadí batůžek se svačinou.

„Klídek, Cési,“ chlácholí ho Julin. „To bude dobrý. To zvládneš, neboj. Ve škole bývá legrace.“

Poplácá ho po zádech a César odchází s panem Bradou k autu.

Chudák, pomyslí si Julin, když se za nimi dívá, jak odjíždějí. Do školy musí César kvůli mně. Kdyby se mi tak nezhoršily nohy, mohl si teď Césárek dál hovět v posteli.

„Tak jedeme, Juline,“ usměje se tatínek a přistrčí k synovi vozík. „Pojedeš jako Hamilton ve formuli 1. To budou kluci čubrnět, co?“

Jo, to teda budou, povzdychl si Julin v duchu. Ještě loni chodil po škole o berlích. Hm, tak letos to bude jiné. Ale vlastně lepší. Berle jsou dřina. Teď se bude vozit. Všude. Po chodbách ke třídám i do jídelny. A po tělocvičně. To bude jízda! Když dá plnou rychlost, kluci budou muset pěkně natáhnout nohy. Ten jeho vozík je totiž paráda. Je elektrický. Rychlost šest kiláků za hodinu, pohon na zadní kola, ovládání joystickem na opěrce ruky...

„Tak dělej, Juline. Bude půl osmý. Chceš přijít pozdě do školy hned první den? Nezapomeň, že už jsi třeták.“

Jo, škola je fajn. Nejsou tam jen kotce, hřiště a herny, jako byly ve školce. Tady jsou opravdické místnosti pro lidi. Je tu plno dveří a skoro každé mají jinou kliku, abychom se je všechny naučili otvírat. Učíme se

toho spousty. V batůžku na zádech si nosím do školy nejen pamlsky, ale i oblíbený tenisák. Je to přece pracovní pomůcka. O přestávkách s ním ale vždycky s klukama blbneme. Hlavně s Ronem a Ferdou. Ferda je na rozdíl ode mě a Rona pudl. Někdy s námi hraje i německý ovčák Miki. Ten chce být policajtem. Mají to v rodině. Miki se chlubí, že jeho táta pracuje na protidrogovém oddělení. Umí vyčenichat ukryté drogy i lidi, co je schovávají. Já taky leccos vyčuchám, ale Brada říká, že pokud udělám zkoušky, bude ze mě asistenční pes. Budu osobním asistentem Julina Váši.

PO PŘEČTENÍ TEXTU ODPOVĚZ NA OTÁZKY:

1. Je podle tebe ukázka spíš veselá nebo spíš smutná? Proč?

Ukázka je spíš veselá / smutná (podtrhni), protože:

2. Napiš, kdo je:

JULIN –

CÉSAR –

PAN BRADA –

RON –

FERDA –

MIKI –

3. Kdo vypráví první část ukázky?

- a. Julin
- b. Julinův tatínek
- c. César
- d. někdo, kdo v příběhu nevystupuje

4. Kdo vypráví druhou část ukázky?

- a. Julin
- b. Julinův tatínek
- c. César
- d. někdo, kdo v příběhu nevystupuje

Pracovní list 1A

KSICHTNÍK Ivona Březinová

Pamela chodí na druhý stupeň základní školy a má dvouvaječné dvojče – postiženého bratra Jeremiáše. Kvůli němu se často s maminkou stěhují a i teď začala Pamela chodit do nové školy. Ve třídě ji zaujal trochu zvláštní spolužák Patrik a občas si povídají. Jednou byl Patrik překvapivě hodně rozčilený kvůli posunu meteorologických zpráv v televizi o pár minut.

„Tak se nerozčiluj,“ položila mu Pamela chlácholivě ruku na rameno. Ztuhnul. Její gesto si nedokázal vysvětlit. Jeho napětí se tím ale ještě zvýšilo.

„Copak se rozčiluju? Počkej...“ zarazil se. „Fakt ti připadám rozčílenej?“

„Docela jo.“

„Na, vyfoť mě,“ vrazil Patrik Pamele do ruky svůj mobil. „Dělej!“

Na nic se neptala. Cvakla fotku a podala mu mobil zpátky.

„Takhle vypadám rozčílenej?“

„No, tady už vypadáš spíš trochu udiveně než našťvaně.“

„Udiveně...“

Patrik si přestal Pamelu všímat. Opřel si batoh o zábradlí a vylovil z něj velký tlustý sešit v kožených deskách, kterým soustředěně listoval.

„Údiv, údiv... tady máme údiv. No... trochu to sedí. Ale jenom trochu...“

Ukázalo se, že sešit je asi z poloviny pokreslený hlavami zachycenými s různými výrazy v obličejích.

„Co to je?“ nakoukla mu Pamela přes rameno.

„To je můj ksichtník.“

„Ksichtník?“

„Jo. Kreslím si rysy obličejů, který lidi mají, když prožívají určité emoce.“

„Můžu se podívat?“

Váhavě jí sešit podal. Pamela jím překvapeně listovala. Na všech stránkách se střídaly pouze dvě tváře.

„Kdo to je?“ zeptala se.

„To jsou mí rodiče. Jejich obličej je znám pochopitelně nejlíp. Obličej jiných lidí se mi často pletou.“

„Jo, tos mi už vlastně jednou říkal,“ vzpomněla si. „Ale jak je to možný?“

„Prostě si je nepamatuju,“ pokrčil rameny. „Nakreslím ti z paměti celý Karlův most. Nebo Tančící dům. Nebo zámek Hluboká. Do posledního detailu. Ale lidi...“

„Kreslíš úžasně,“ namítla. „Ty výrazy jsou přesný.“ Teprve teď si všimla poznámek v dolním rohu.

Zlost. Máma spálila bábovku.

Rozčilení. Odmítl jsem jít na návštěvu.

(...)

Vztek. Někdo nám posprejoval branku.

Strach. Táta se zdržel a nedal o sobě zprávu.

(...)

Úleva. Mámě dopadlo dobře vyšetření.

Nadšení. Přijede teta Jorga.

Nuda. Táta přepíná programy v televizi.

Netrpělivost. Čekání na zpožděný vlak.

„To je naprosto skvělý,“ nadchla se Pamela. „Takhle bych taky chtěla umět kreslit.“

„Je to jen ksichtník,“ řekl Patrik. „Taková ... pomůcka.“

„Pomůcka? Myslíš skici, studie, podle kterých pak maluješ třeba obraz?“

„Ne. Pomůcka, abych věděl, co který výraz u lidí znamená. Občas si tím listuju a učím se ty výrazy poznávat a pokud možno zapamatovat.“

(...)

„Takže se je učíš identifikovat podle ksichtníku,“ došlo to konečně Pamele.

„Jo. Přesně tak. Je to tak trochu jako učit se anglická slovíčka. I když... na ty mám teda lepší paměť.“

(BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016, s. 80-83. Zkráceno.)

Pracovní list 1B

KSICHTNÍK Ivona Březinová

Pamela chodí na druhý stupeň základní školy a má dvouvaječné dvojče – postiženého bratra Jeremiáše. Kvůli němu se často s maminkou stěhují a i teď začala Pamela chodit do nové školy. Ve třídě ji zaujal trochu zvláštní spolužák Patrik a občas si povídají. Jednou byl Patrik překvapivě hodně rozčilený kvůli posunu meteorologických zpráv v televizi o pár minut.

„Tak se nerozčiluj,“ položila mu Pamela chlácholivě ruku na rameno.

Ztuhnul. Její gesto si nedokázal vysvětlit. Jeho napětí se tím ale ještě zvýšilo.

„Copak se rozčiluju? Počkej...,“ zarazil se. „Fakt ti připadám rozčilený?“

„Docela jo.“

„Na, vyfoť mě,“ vrazil Patrik Pamele do ruky svůj mobil. „Dělej!“

Na nic se neptala. Cvakla fotku a podala mu mobil zpátky.

„Takhle vypadám rozčilený?“

„No, tady už vypadáš spíš trochu udiveně než našťvaně.“

„Udiveně...“

Patrik si přestal Pamelu všímat. Opřel si batoh o zábradlí a vylovil z něj velký tlustý sešit v kožených deskách, kterým soustředěně listoval.

„Údiv, údiv... tady máme údiv. No... trochu to sedí. Ale jenom trochu...“

Ukázalo se, že sešit je asi z poloviny pokreslený hlavami zachycenými s různými výrazy v obličeji.

„Co to je?“ nakoukla mu Pamela přes rameno.

„To je můj ksichtník.“

„Ksichtník?“

„Jo. Kreslím si rysy obličejů, který lidi mají, když prožívají určité emoce.“

„Můžu se podívat?“

Váhavě jí sešit podal. Pamela jím překvapeně listovala. Na všech stránkách se střídaly pouze dvě tváře.

„Kdo to je?“ zeptala se.

„To jsou mí rodiče. Jejich obličej je znám pochopitelně nejlíp. Obličej jiných lidí se mi často pletou.“

„Jo, tos mi už vlastně jednou říkal,“ vzpomněla si. „Ale jak je to možný?“

„Prostě si je nepamatuju,“ pokrčil rameny. „Nakreslím ti z paměti celý Karlův most. Nebo Tančící dům. Nebo zámek Hluboká. Do posledního detailu. Ale lidi...“

„Kreslíš úžasně,“ namítla. „Ty výrazy jsou přesný.“ Teprve teď si všimla poznámek v dolním rohu.

Zlost. Máma spálila bábovku.

Rozčilení. Odmítl jsem jít na návštěvu.

(...)

Vzteky. Někdo nám posprejoval branku.

Strach. Táta se zdržel a nedal o sobě zprávu.

(...)

Úleva. Mámě dopadlo dobře vyšetření.

Nadšení. Přijede teta Jorga.

Nuda. Táta přepíná programy v televizi.

Netrpělivost. Čekání na zpožděný vlak.

„To je naprosto skvělý,“ nadchla se Pamela. „Takhle bych taky chtěla umět kreslit.“

„Je to jen ksichtník,“ řekl Patrik. „Taková ... pomůcka.“

„Pomůcka? Myslíš skici, studie, podle kterých pak maluješ třeba obraz?“

„Ne. Pomůcka, abych věděl, co který výraz u lidí znamená. Občas si tím listuju a učím se ty výrazy poznávat a pokud možno zapamatovat.“

(...)

„Takže se je učíš identifikovat podle ksichtníku,“ došlo to konečně Pamele.

„Jo. Přesně tak. Je to tak trochu jako učit se anglická slovíčka. I když... na ty mám teda lepší paměť.“

(BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros, 2016, s. 80-83. Zkráceno.)

Pracovní list 2

CO CÍTÍ TITO LIDÉ? (Dopiš to pod každý obrázek.)



Obrázky jsou převzaty z publikace: Bělohlávková, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: APLA, rok vydání neuveden, s. 11.

Pracovní list 1A

BŘEZEN

Ivan Blatný

Hleděl jsem včera ráno venku,
jak slunce svítí na sněženku.

a ukazoval Mařence
na keřích malé pupence.

Když rozpuštěná řeka zpívá,
má radost, že je zase živá.

Až budeš tuto báseň číst,
bude už z pupenečku list.

ZIMA MÁ PRAVDU

Jiří Havel

Zima se ráda
s jarem hádá,
kdo z nich má ustoupit.

Dál po staletí
jako děti
budou se o to přít.

Prohraje zima.
Nejdřív žasne
a pak se konejší:
„Jsem vlastně prima,
je to jasné –
ustoupí moudřejší.“

BŘEZNOVÉ POZDRAVENÍ

Josef Brukner

Dobry den! řekne sněžinka
za tenkou okenicí sněhu.
Dobry den! řekne potůček
a vyrazí ven z břehu.
Pak stébla trávy zelené
napřímí se a vstanou,
a sníh se kamsi vytratí
s tichounkým Na shledanou...

JAK SE KUPUJÍ JARNÍ BOTY

Milena Lukešová

Pár bleděmodrých střevíčků
si vybírá svou holčičku:

- Chcem čipernou.
Ne holku línou.
Chceme chodit s touhle.
S žádnou jinou.

Markéta řekla:

- Tralala!
Zrovna vás jsem si
vybrala.

ÚKOLY:

1. Přečti si potichu všechny čtyři básničky a zamysli se nad tím, čím se podle tebe první dvě (nahore) liší od dalších dvou (dole). Můžeš si dělat jakékoliv poznámky do textů.
2. Vyberte si jednu z básniček dole (Zima... nebo Jak se kupují...) a připrav si její pěkné čtení.

Pracovní list 1B

BŘEZEN

Ivan Blatný

Hleděl jsem včera ráno venku,
jak slunce svítí na sněženko.

a ukazoval Mařence
na keřích malé pupence.

Když **rozpuštěná řeka zpívá**,
má radost, že je zase živá.

Až budeš tuto báseň číst,
bude už z pupenečku list.

BŘEZNOVÉ POZDRAVENÍ

Josef Brukner

Dobry den! řekne sněženko
za **tenkou okenicí sněhu**.

Dobry den! řekne potůček
a vyrazí ven z břehu.

Pak stébla trávy zelené
napřímí se a vstanou,
a sníh se kamsi vytratí
s tichounkým Na shledanou...

ÚKOLY:

1. Přečtěte si potichu obě básničky a zkuste vysvětlit zvýrazněná slovní spojení.
rozpuštěná řeka zpívá,
tenkou okenicí sněhu.
2. Rozhodněte, o kterém dění na jaře se píše v OBOU básničkách:
 - a. o větším množství vody ve vodních tocích
 - b. o pupencích na stromech
 - c. o první jarní trávě nebo květinách
3. Rozhodni, zda ve skutečnosti neživé věci se chovají jako živé jenom v jedné, nebo v obou básničkách:
 - a. jen v první
 - b. jen v druhé
 - c. v obou

Pracovní list 2A

PAMĚŤ Miroslav Florian

Řeka jde do útoku,
břeh ještě netroufá si ...
Kdo umí dál tu sloku?

Tráva se hlásí!

Vítr odfoukl z polí
pěnu jak ze džbánu ...
Kdo umí dál ten nápěv?

Ty? Tak spust', skřivánku.

A na obzoru vstává
i zdřevěnělý les,
dlouze si odkašlává...

Jaro, teď napověz!

ÚKOLY:

1. Proč myslíte, že se báseň jmenuje Paměť?

Protože:

2. Jak rozumíte těmto veršům, co z dění na jaře asi popisují?

Řeka jde do útoku,
břeh ještě netroufá si ... -

Tráva se hlásí! -

Vítr odfoukl z polí
pěnu jak ze džbánu ... -

3. Naučte se báseň recitovat podle následujícího doporučení:

(Svoji část textu si můžete každý vyznačit barevně. – Jaká barva se bude k jednotlivým částem – „hlasům“ – hodit?)

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. hlas (jaro/„učitel“): | Řeka jde do útoku,
břeh ještě netroufá si ...
Kdo umí dál tu sloku? |
| 2. hlas („hlas z davu“): | Tráva se hlásí! |
| 3. hlas (tráva): | Vítr odfoukl z polí
pěnu jak ze džbánku ... |
| 1. hlas (jaro/„učitel“): | Kdo umí dál ten nápěv? |
| 1. hlas (jaro/„učitel“): | Ty? Tak spust', skřivánku. |
| 4. hlas (skřivan): | A na obzoru vstává
i zdřevěnělý les,
dlouze si odkašlává... |
| Sbor (všichni kromě jara): | Jaro, teď napověz! |

Pracovní list 2B

PAMĚŤ

Miroslav Florian

Řeka jde do útoku,
břeh ještě netroufá si ...
Kdo umí dál tu sloku?

Tráva se hlásí!

Vítr odfoukl z polí
pěnu jak ze džbánku ...
Kdo umí dál ten nápěv?

Ty? Tak spust', skřivánku.

A na obzoru vstává
i zdřevěnělý les,
dlouze si odkašlává...

Jaro, teď napověz!

ÚKOLY:

1. Proč myslíte, že se báseň jmenuje Paměť?

Protože:

2. Jak rozumíte těmto veršům, co z dění na jaře asi popisují?

Řeka jde do útoku,

břeh ještě netroufá si ...-

Tráva se hlásí!

-

Vítr odfoukl z polí

pěnu jak ze džbánku ... -

3. Naučte se báseň recitovat podle následujícího doporučení:

(Svoji část textu si můžete každý vyznačit barevně. – Jaká barva se bude k jednotlivým částem – „hlasům“ – hodit?)

1. hlas (jaro/„učitel“): Řeka jde do útoku,
břeh ještě netroufá si ...
Kdo umí dál tu sloku?

2. hlas („hlas z davu“): Tráva se hlásí!

3. hlas (tráva): Vítr odfoukl z polí
pěnu jak ze džbánku ...

1. hlas (jaro/„učitel“): Kdo umí dál ten nápěv?

1. hlas (jaro/„učitel“): Ty? Tak spust', skřivánku.

4. hlas (skřivan): A na obzoru vstává
i zdřevěnělý les,
dlouze si odkašlává...

Sbor (všichni kromě jara): Jaro, teď napověz!

Pracovní list 1A

.....
Michal Černík

Hejnem vran
poslední sních
je rozebrán. **A**

Hlíně naskočily puchýře krtin.
V úvozu ještě sních
nad kotníky nám nohy škrť. **C**

Ještě spí květiny.
Ještě si voní
zimní sny do hlíny. **B**

Ještě je na polích bílo,
ale semínko uvnitř hroudu
jak nálož odjistilo. **D**

Kdo přiložil do slunce
uhlí a polínka?
Slunce dnes hřeje jako kamínka. **E**

Najednou řeka teče k jaru
a racek o hladinu brnká křídlem
jako na kytaru. **F**

1. Uspořádej sloky za sebe tak, jak si myslíš, že je to nejlepší.

Pořadí slok (doplň příslušné písmeno):

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Teď si básničku znovu celou přečti a zkus jí vymyslet název. Dopiš ho nahoru nad jméno jejího autora.

2. Vysvětli, jak rozumíš veršům (co si při jejich čtení představuješ):

Hlíně naskočily puchýře krtin. -

Hejnem vran

poslední sních

je rozebrán. -

Najednou řeka teče k jaru -

3. Podtrhni v textu barevně alespoň jeden příklad **přirovnání**.

Přirovnání = jednoduché obrazné pojmenování, kdy jeden předmět (děj, osoba) je přirovnáván ke druhému na základě společné vlastnosti.

Každé přirovnání obsahuje slovo „jako“.

4. Jinou barvou podtrhni v textu alespoň jeden příklad **personifikace**.

Personifikace (zosobnění) = přenášení lidských vlastností (vlastností živých bytostí) na neživé věci, zvířata, rostliny i abstraktní pojmy.

Věci neživé se chovají jako živé, zvířata jako lidé.

Pracovní list 1B

.....
Michal Černík

Hejnem vran
poslední sních
je rozebrán. **A**

Ještě spí květiny.
Ještě si voní
zimní sny do hlíny. **B**

Hlíně naskočily puchýře krtin.
V úvozu ještě sních
nad kotníky nám nohy škrťí. **C**

Ještě je na polích bílo,
ale semínko uvnitř hroudu
jak nálož odjistilo. **D**

Kdo přiložil do slunce
uhlí a polínka?
Slunce dnes hřeje jako kamínka. **E**

Najednou řeka teče k jaru
a racek o hladinu brnká křídlem
jako na kytaru. **F**

1. Uspořádej sloky za sebe tak, jak si myslíš, že je to nejlepší.

Pořadí slok (doplň příslušné písmeno):

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Teď si básničku znovu celou přečti a zkus jí vymyslet název. Dopiš ho nahoru nad jméno jejího autora.

2. Vysvětli, jak rozumíš veršům (co si při jejich čtení představuješ):
Hlíně naskočily puchýře krtin. -

Hejnem vran
poslední sních
je rozebrán. -

Najednou řeka teče k jaru -

3. Podtrhni v textu barevně alespoň jeden příklad **přirovnání**.
*Přirovnání = jednoduché obrazné pojmenování, kdy jeden předmět (děj, osoba) je přirovnáván ke druhému na základě společné vlastnosti.
Každé přirovnání obsahuje slovo „jako“.*
4. Jinou barvou podtrhni v textu alespoň jeden příklad **personifikace**.
*Personifikace (zosobnění) = přenášení lidských vlastností (vlastností živých bytostí) na neživé věci, zvířata, rostliny i abstraktní pojmy.
Věci neživé se chovají jako živé, zvířata jako lidé.*

Pracovní list 2A

CO VŠECHNO MUSÍ UDĚLAT JARO

František Halas

1

Včeličkám květy sladit
a děcka nutit vstávat
a kožich kočkám hladit
a peckám jádra dávat.

2

Všem hadům svléci kůži,
načesat řádně louky,
spočítat lístky růží
a pruty leštit, brouky.

3

Rozmíchat v lese barvy
a kdeco zrána zrosit,
probudit v zemi larvy
a teplo do děr nosit.

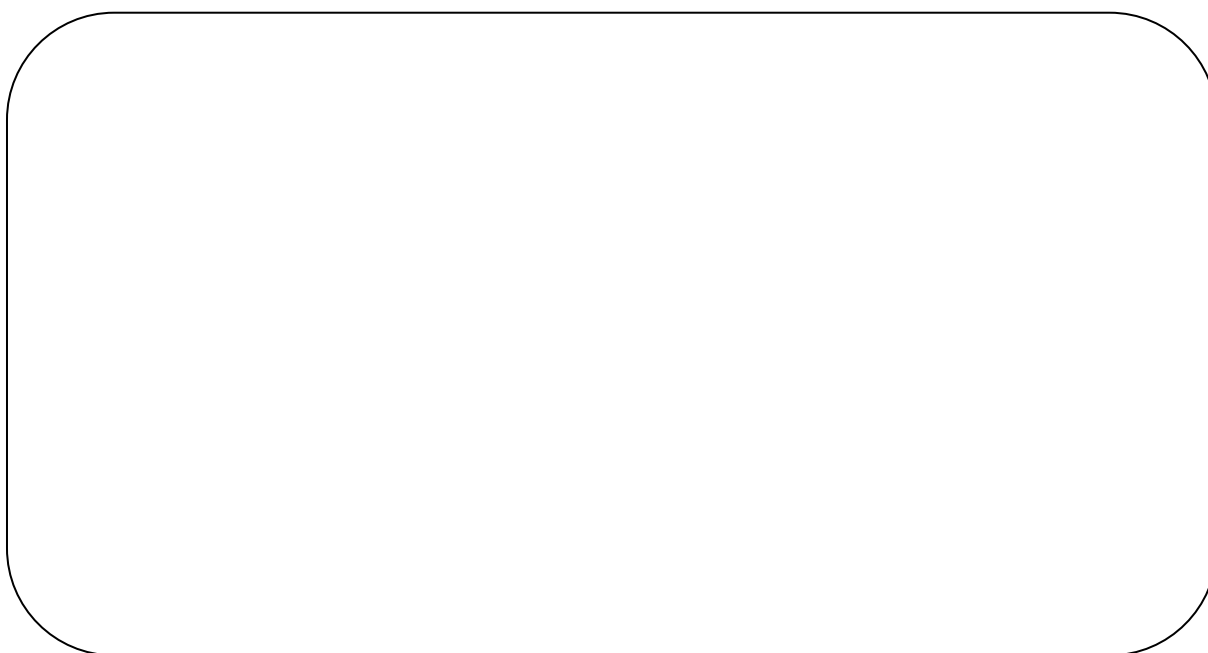
4

Vytáhnout trávu z hlíny
a na zeleno natřít.
Načernit pěkně stíny
a všechno živé sbratřit.

5

Nachystat noty ptáčkům,
obléci nahé stromy,
vysmát se poškoláčkům,
pozlatit střechy, domy.

Obrázek ke sloce číslo :



CO VŠECHNO MUSÍ UDĚLAT JARO

František Halas

1

Včeličkám květy sladit
a děcka nutit vstávat
a kožich kočkám hladit
a peckám jádra dávat.

2

Všem hadům svléci kůži,
načesat řádně louky,
spočítat lístky růží
a pruty leštit, brouky.

3

Rozmíchat v lese barvy
a kdeco zrána zrosit,
probudit v zemi larvy
a teplo do děr nosit.

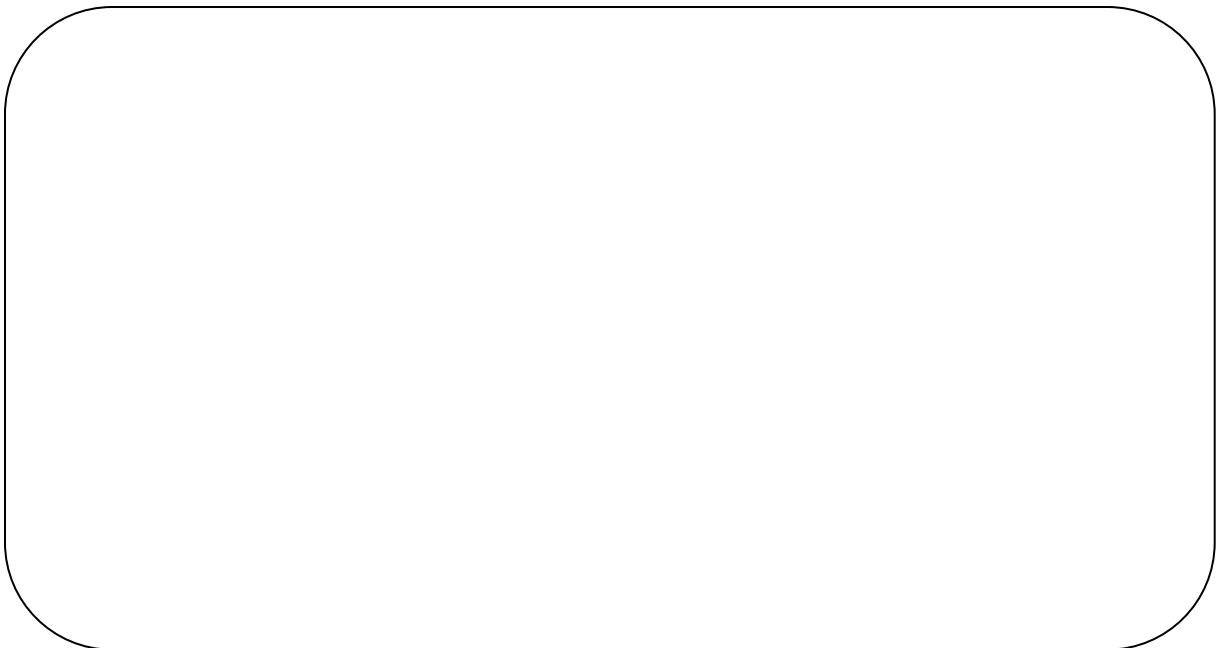
4

Vytáhnout trávu z hlíny
a na zeleno natřít.
Načernit pěkně stíny
a všechno živé sbratřit.

5

Nachystat noty ptáčkům,
obléci nahé stromy,
vysmát se poškoláčkům,
pozlatit střechy, domy.

Obrázek ke sloce číslo :



Pracovní list 1A

Miloš Kratochvíl

KOS A KOSA

Potkala kosa kosa
v luhu u pole prosa.

„Kosa a kos –
tohle zní,
že jsme asi příbuzní!“

A kos v letu
křičí světu:
„To mám pěkně ostrou tetu!“

I kose v luhu
to jde k duhu:
„Mám synovce z vyšších kruhů!“

PONORKA

Měl jsem dotaz na norka:
„Víš, co je to ponorka?“
Norek dumá a pak poví:
„Je to vdova po norkovi.“

Básničky jsou legrační ze stejného důvodu. Přijdeš na to z jakého a dokážeš to co nejsrozumitelněji napsat?

Básnička Kos a kosa je legrační, protože

.....

.....

Básnička Ponorka je legrační, protože

.....

.....

Pracovní list 1B

Miloš Kratochvíl

KOS A KOSA

Potkala kosa kosa
v luhu u pole prosa.

„Kosa a kos –
tohle zní,
že jsme asi příbuzní!“

A kos v letu
křičí světu:
„To mám pěkně ostrou tetu!“

I kose v luhu
to jde k duhu:
„Mám synovce z vyšších kruhů!“

PONORKA

Měl jsem dotaz na norka:
„Víš, co je to ponorka?“
Norek dumá a pak poví:
„Je to vdova po norkovi.“

Básničky jsou legrační ze stejného důvodu. Přijdeš na to z jakého a dokážeš to co nejsrozumitelněji napsat?

Básnička Kos a kosa je legrační, protože

.....

.....

Básnička Ponorka je legrační, protože

.....

Pracovní list 2A

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA!

Jiří Žáček

Kluci, holky – pozor!
Tahle fotka,
to je podobizna tiskařského šotka.
Všechna slova v okolí
převrací a komolí!
V tom je prostě mistr světa.
Neobstojí před ním žádná věta.
KDO SE ŽENÍ? ČENICH!
PES MÁ 4 ROHY.
Pro legrácky má ten rošťák vlohy!
JÍTE RÁDI VÝRY?
HOLIČ STRÍHÁ HLASY.
Copak nás má všechny za mamlasy?

Přečtěte si básničku a zahrajte si na tiskařské šotky. V prvním úkolu má šotek slova zadaná, ve druhém úkolu může šotek „řádit“ zcela libovolně. Šotek mění vždycky jedno písmeno v původním slově.

1. úkol:

LIŠKA	
KLUK	
BALON	
KLÁDA	
SÝČEK	
KOSTKA	
PŘEKÁŘKA	
KOŽENKA	
PÁLKA	
DLAŽBA	
ŽIDLE	
STROM	
OBCHOD	
KONÍK	
STOLAŘ	
LUPÍNEK	
ŠPAČEK	
STŘECHA	
ZÁVOD	
VEČERKA	

2. úkol:

NEJLEPŠÍ TISKAŘSTÍ ŠOTCI:

Pracovní list 2B

VYPÁTREJTE TISKAŘSKÉHO ŠOTKA!

Jiří Žáček

Kluci, holky – pozor!
Tahle fotka,
to je podobizna tiskařského šotka.
Všechna slova v okolí
převrací a komolí!
V tom je prostě mistr světa.
Neobstojí před ním žádná věta.
KDO SE ŽENÍ? ČENICH!
PES MÁ 4 ROHY.
Pro legrácky má ten rošťák vlohy!
JÍTE RÁDI VÝRY?
HOLIČ STŘÍHÁ HLASY.
Copak nás má všechny za mamlasy?

Přečtěte si básničku a zahrajte si na tiskařské šotky. V prvním úkolu má šotek slova zadaná, ve druhém úkolu může šotek „řádit“ zcela libovolně. Šotek mění vždycky jedno písmeno v původním slově.

1. úkol:

LIŠKA		ŽIDLE	
KLUK		STROM	
BALON		OBCHOD	
KLÁDA		KONÍK	
SÝČEK		STOLAŘ	
KOSTKA		LUPÍNEK	
PŘEKÁŘKA		ŠPAČEK	
KOŽENKA		STŘECHA	
PÁLKA		ZÁVOD	
DLAŽBA		VEČERKA	

2. úkol:

NEJLEPŠÍ TISKAŘŠTÍ ŠOTCI:

--

Pracovní list 3A

HRA S PODOBNOSTÍ SLOV, KTERÁ SPOLU VÝZNAMEM NIJAK NESOUVISÍ

Úkol: Doplň do následujícího textu vynechaná slova stejným způsobem jako autor.

OD 1. DUBNA

Jiří Havel

Od 1. dubna se bude jmenovat:

Manželka:	hada	HADICE
	kraba	.....
	jelena	JELENICE
	berana	.....
	pilouse	.....
	rákosníka	RÁKOSKA
Manžel:	dešťovky	.....
	plotice	PLOT
Matka:	štěněte	ŠTĚNICE
Otec:	krůty	KRUŤAS
	kuřete	.....
	pijavice	.....

Na vysvětlenou:

Pilous – brouk z čeledi nosatcovití

Rákosník – rákosník obecný = malý tažný pták

Plotice – plotice obecná = nedravá sladkovodní ryba

Pijavice – kroužkovec žijící ve vodě („příbuzný“ např. žížaly)

HRA SE ZÁMĚNOU ČÁSTÍ SLOV ZA SLOVA SYNONYMNÍ (SLOVA SE STEJNÝM NEBO PODOBNÝM VÝZNAMEM – třeba: lod' – koráb) NEBO SLOVA SVÝM VÝZNAMEM NĚJAK SOUVISEJÍCÍ (třeba: bratr – sestra)

Úkol: Rozlušti, jaké byly původní názvy zvířat.

NOVÉ NÁZVY NAVRŽENÉ PŘÍRODĚ

Christian Morgenstern

	Správný původní název:
Pampevlk	
Tygrhart	
Děsnýš císařský	
Brejmyslivec	
Dědkučka maršál	
Žrahlt	
Pětikráska	
Lenostoj tříprstý	
Ránocel menší	
Slepavka	
Červenín	
Kuřenka	

(Přeložil Jindřich Hirčal, výběrově zkráceno.)

Pracovní list 3B

HRA S PODOBNOSTÍ SLOV, KTERÁ SPOLU VÝZNAMEM NIJAK NESOUVISÍ

Úkol: Dopln do následujícího textu vynechaná slova stejným způsobem jako autor.

OD 1. DUBNA

Jiří Havel

Od 1. dubna se bude jmenovat:

Manželka:	hada	HADICE
	kraba	.....
	jelena	JELENICE
	berana	.....
	pilouse	.....
	rákosníka	RÁKOSKA
Manžel:	dešťovky	.....
	plotice	PLOT
Matka:	štěněte	ŠTĚNICE
Otec:	krůty	KRUŽAS
	kuřete	.....
	pijavice	.....

Na vysvětlenou:

Pilous – brouk z čeledi nosatcovití

Rákosník – rákosník obecný = malý tažný pták

Plotice – plotice obecná = nedravá sladkovodní ryba

Pijavice – kroužkovec žijící ve vodě („příbuzný“ např. žížaly)

HRA SE ZÁMĚNOU ČÁSTÍ SLOV ZA SLOVA SYNONYMNÍ (SLOVA SE STEJNÝM NEBO PODOBNÝM VÝZNAMEM – třeba: loď – koráb) NEBO SLOVA SVÝM VÝZNAMEM NĚJAK SOUVISEJÍCÍ (třeba: bratr – sestra)

Úkol: Rozlušti, jaké byly původní názvy zvířat.

NOVÉ NÁZVY NAVRŽENÉ PŘÍRODĚ

Christian Morgenstern

	Správný původní název:
Pampevlk	
Tygrhart	
Děsnýš císařský	
Brejmyslivec	
Dědkučka maršál	
Žrahl	
Pětikráska	
Lenostoj tříprstý	
Ránocel menší	
Slepavka	
Červenín	
Kuřenka	

(Přeložil Jindřich Hirčal, výběrově zkráceno.)

Doplňující materiál k výukové lekci 26

HEJKAL

Pavel Šrut

Pražským klukům na výletě
pravil hejkal: „Poslechněte,
mé jméno zní správně hýkal!
Už dvakrát jsem podotýkal,
a teď žádám výslovně,
mluvte, prosím, spisovně.
Když slyším to vaše ej –
bejvám zlej a divokej!“

TOPIČ

Emanuel Frynta

Vážení,
čtu váš inzerát
v Poslovi od Botiče
a doopravdy tuze rád
bych k vám šel za topiče.
Topím už pětatřicet let
spolehlivě a hbitě,
nastoupit mohu třeba hned,
dokonce okamžitě.
Věřím, že budu zajisté
posilou pro Váš podnik.
Máte-li zájem, napište.
Topení zdar! Váš
vodník.

BÍLÁ PANÍ

Miloš Kratochvíl

Vzal jsem strýčka z Norimberka
k nám na hrad, kde straší,
jenže ten den bílá paní
snědla párek s kaší.

Párek zřejmě nebyl čerstvý,
bílá paní zbledla,
zprůsvitněla, až z ní bylo
vidět jen, co snědla.

Takže strýček z Norimberka
za svých deset marek
viděl tančit po cimbuří
ten dietní párek.

BEZHĽAVÝ RYTÍŘ

Miloš Kratochvíl

Na hradě Brtník za svítání

tančívá rytíř s bílou paní.

Bílou paní to nebaví,

rytíř je totiž bezhlavý.

A paní ví,

jak ztratil hlavu.

Ne z lásky k ní,

ne pro svou slávu –

ulomil si tu hlavu sám,

když jednou luštil hlavolam.

ROZHOVOR

Jaroslav Seifert

Kde bydlí víla?

Asi v mechu,

celou noc tančí bez oddechu,

pak věneček si odstrojí

a ustele si pod chvojí.

A co má k jídlu?

Místo kávy

do hrníčku si sbírá z trávy

třpytivé rosné krůpěje

a ráno si je ohřeje.

A to jí stačí?

Stačí asi,

je živa jenom z vůně, z krásy

a na svůj usměvavý ret

dá lupen růže, který slét.

(Zkráceno.)

Pracovní list 1

1. Prohlédněte si obrázek ilustrátora Adolfa Borna z přebalu knížky Vojtěcha Steklače Bořík & spol. a zkuste ho co nejlépe popsat. Co na obrázku všechno vidíte? Napište co nejsouvislejší popis osob, předmětů a dění na obrázku.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pracovní list 2A

JAK NÁM ALEŠ PŘEDVÁDĚL TRIKY

Vojtěch Steklač

1.

Paní učitelka má občas starost, co z nás jednou vyroste. Smutně pokyvuje hlavou a říká, že místo abychom se prali o přestávkách, měli bychom se vážně zamyslet nad svým budoucím povoláním, protože do školy věčně chodit nebudeme.

Občas se nás taky ptá, čím bychom chtěli být. Holky většinou plácnou, co je napadne, ale kluci z naší třídy jsou rozděleni na dva tábory. Jedna půlka chce být Indiánama a druhá kosmonautama. Čenda, Aleš, Mirek a já to obvykle střídáme. Proto nás děsně překvapil Aleš. Jednou se paní učitelka zase zeptala, čím bychom chtěli být, a Aleš řekl, že

2.

..... kouzelníkem. Začali jsme mu všichni závidět, protože už nás nebavilo být pořád Indiánama nebo kosmonautama, a Aleš se děsně nafoukl. O přestávce se cpal jako obvykle houskou se salámem a vykládal hrozně vážně, jak je to senzační být kouzelníkem.

„Kouzelník,“ řekl Aleš, „ten strčí do kapsy Indiána i kosmonauta.“

Čenda poznamenal, že kouzelníci jsou obvykle hubení, aby mohli provádět všelijaké triky, a že tedy pochybuje, že by se Aleš mohl kouzelníkem stát.

3.

Aleš se posměšně zachechtal a řekl, že Čenda je osel, protože vůbec nezná moderní kouzelnictví.

„Moderní kouzelnictví,“ řekl Aleš, „to je hlavně technika. Vůbec nezáleží na tom, jak kouzelník vypadá, stačí, když má šikovné prsty a ovládá techniku.“

Mirkovi se taky Alešovo vytahování nelíbilo a řekl, že by chtěl, aby nám Aleš něco ukázal, když tomu tak senzačně rozumí. Mysleli jsme, že teď dá Aleš pokoj a začne se vmlouvat, ale náš tlouštík se pyšně nafoukl a řekl, že když mu nevěříme, tak nám předvede nějaké triky odpoledne u nich doma.

(...)

4.

Když jsme k Alešovi přišli, zavedl nás kouzelník do pokoje.

„Už jsem si všechno připravil,“ oznámil nám Aleš hrdě a museli jsme se posadit ke stolu.

„První trik,“ řekl Aleš a vzal ze stolu vajíčko a ručník.

Ručníkem nám chvíli mával před očima, takže jsme nic neviděli, a pak oznámil, že vajíčko zmizelo. Aleš si vzal na kouzlení dlouhý bílý plášť, jako mají prodavačky v obchodech.

„Kam zmizelo vajíčko?“ zeptal se pyšně.

5.

„Do kapsy!“ zachechtal se Mírek a praštil Aleše přes vyboulenou kapsu.

Aleš se naštvál a vytáhl rozbité vajíčko, ze kterého pomalu kapal na koberec žloutek a bílek.

„Ukaž nám něco pořádného,“ řekl otráveně Čenda.

(...)

„Heleď, Aleši, pořád ses vytahoval, že kouzelník musí ovládat techniku,“ řekl zlomyslně Mírek, „tak nám radši předved' nějaký technický trik.“

(...)

„Dobře, předvedu vám technický trik, ale na vaši zodpovědnost!“

„Klidně!“ volali jsme všichni.

„Kdo z vás se nebojí zmizet?“ zeptal se tajuplně Aleš. Trošku jsme se zarazili, ale Čenda prohlásil, že on žádný strach nemá.

Aleš se ušklíbl a řekl, že nám tedy předvede zmizení Čendy.

Museli jsme jít do koupelny. Aleš totiž tvrdil, že na zmizení potřebuje tmu, a v koupelně nebylo žádné okno, jen okno do světlíku. Na zemi ležel pytel, provaz, kapesník a sklenička.

„To všechno potřebuju ke zmizení,“ řekl důležitě Aleš.

Potom řekl, že musíme Čendu svázat a dát mu do pusy roubík, protože jinak by se trik nepovedl. Čenda sice protestoval, ale protože jsme všichni byli hrozně zvědaví, nechal se nakonec přesvědčit. Pořádně jsme ho svázali a strčili mu do pusy roubík, že nemohl říct ani á.

„Tak,“ zamnul si Aleš spokojeně ruce. „teď strčíme Čendu do pytle.“

Nacpali jsme Čendu do pytle a čekali, co bude dál. Aleš otevřel okno do světlíku a Mirek se zeptal, jestli tam snad nechce Čendu hodit. Aleš řekl, abysme nežvanili, protože se teď musí soustředit, a když žvaníme, tak se soustředit nemůže.

„Sedněte si na zem!“ přikázal nám velebným hlasem.

Sedli jsme si na zem, Aleš držel v ruce pytel se svázaným Čendou a potom zhasnul. Vůbec jsme v té tmě nic neviděli. Jen jsme slyšeli Aleše.

Aleš hrozně kvílel a ječel. Mirek se zeptal, jestli se snad Aleš nezbláznil, ale Aleš odsekl, abysme byli zticha, protože provádí trik.

Za chvíli rozsvítil. Byli jsme děsně překvapení, protože Aleš držel v ruce prázdný pytel a Čenda opravdu zmizel.

„Nehodils ho do světlíku?“ zeptal se starostlivě Mirek.

Aleš totiž bydlí až ve třetím patře.

„Heleď, Aleši,“ přidal jsem se k Mirkovi, „ať se radši Čenda zas objeví.“

Aleš prohlásil, že jsme strašpytlové, a řekl, že stačí, když vodou ze zázračné skleničky stříkne pár kapek na prázdný pytel. Čenda se prý zase objeví. Aleš si sedl se skleničkou na vanu, pustil kohoutek a přitom vykládal, že kouzelník se dneska neobejde bez techniky, což už nám sice říkal od začátku, ale že jsme nechápaví, tak nám to musel předvést názorně.

Protože Aleš pořád žvanil a voda mu ze skleničky už dávno přetékala, Mirek se zeptal, jestli se chce Aleš snad koupat a jestli nezapomněl na Čendu.

Chtěl jsem vstát, protože podlaha v koupelně byla studená, ale Aleš řekl, že musím zůstat sedět, a honem zavřel kohoutek.

Potom zhasl světlo a zase začal ječet a kvílet. Když rozsvítil, viděli jsme, jak drží v ruce pytel a v tom pytli se zmítá Čenda.

„Výborně,“ oddechl si Mirek a uznale řekl, že tenhle trik se Alešovi povedl.

Já měl taky radost, že Aleš Čendu nehodil do světlíku, tak jsem začal rozvazovat provazy a vyndal jsem Čendovi z pusy roubík.

Bylo mi ale divný, proč je Čenda celý mokrý a proč z něj kape voda.

(Steklač, Vojtěch (1980). *Bořík & spol.* Praha: Albatros, s. 37-41. Zkráceno.)

Pracovní list 2B

JAK NÁM ALEŠ PŘEDVÁDĚL TRIKY

Vojtěch Steklač

1.

Paní učitelka má občas starost, co z nás jednou vyroste. Smutně pokyvuje hlavou a říká, že místo abychom se prali o přestávkách, měli bychom se vážně zamyslet nad svým budoucím povoláním, protože do školy věčně chodit nebudeme.

Občas se nás taky ptá, čím bychom chtěli být. Holky většinou plácnou, co je napadne, ale kluci z naší třídy jsou rozděleni na dva tábory. Jedna půlka chce být Indiánama a druhá kosmonautama. Čenda, Aleš, Mirek a já to obvykle střídáme. Proto nás děsně překvapil Aleš. Jednou se paní učitelka zase zeptala, čím bychom chtěli být, a Aleš řekl, že

2.

..... kouzelníkem. Začali jsme mu všichni závidět, protože už nás nebavilo být pořád Indiánama nebo kosmonautama, a Aleš se děsně nafoukl. O přestávce se cpal jako obvykle houskou se salámem a vykládal hrozně vážně, jak je to senzační být kouzelníkem.

„Kouzelník,“ řekl Aleš, „ten strčí do kapsy Indiána i kosmonauta.“

Čenda poznamenal, že kouzelníci jsou obyčejně hubení, aby mohli provádět všelijaké triky, a že tedy pochybuje, že by se Aleš mohl kouzelníkem stát.

3.

Aleš se posměšně zachechtal a řekl, že Čenda je osel, protože vůbec nezná moderní kouzelnictví.

„Moderní kouzelnictví,“ řekl Aleš, „to je hlavně technika. Vůbec nezáleží na tom, jak kouzelník vypadá, stačí, když má šikovné prsty a ovládá techniku.“

Mirkovi se taky Alešovo vytahování nelíbilo a řekl, že by chtěl, aby nám Aleš něco ukázal, když tomu tak senzačně rozumí. Mysleli jsme, že teď dá Aleš pokoj a začne se vymlouvat, ale náš tloušťík se pyšně nafoukl a řekl, že když mu nevěříme, tak nám předvede nějaké triky odpoledne u nich doma.

(...)

4.

Když jsme k Alešovi přišli, zavedl nás kouzelník do pokoje.

„Už jsem si všechno připravil,“ oznámil nám Aleš hrdě a museli jsme se posadit ke stolu.

„První trik,“ řekl Aleš a vzal ze stolu vajíčko a ručník.

Ručníkem nám chvíli mával před očima, takže jsme nic neviděli, a pak oznámil, že vajíčko zmizelo. Aleš si vzal na kouzlení dlouhý bílý plášť, jako mají prodavačky v obchodech.

„Kam zmizelo vajíčko?“ zeptal se pyšně.

5.

„Do kapsy!“ zachechtal se Mirek a praštil Aleše přes vyboulenou kapsu.

Aleš se naštvál a vytáhl rozbité vajíčko, ze kterého pomalu kapal na koberec žloutek a bílek.

„Ukaž nám něco pořádného,“ řekl otráveně Čenda.

(...)

„Heleď, Aleši, pořád ses vytahoval, že kouzelník musí ovládat techniku,“ řekl zlomyslně Mirek, „tak nám radši předved' nějaký technický trik.“

(...)

„Dobře, předvedu vám technický trik, ale na vaši zodpovědnost!“

„Klidně!“ volali jsme všichni.

„Kdo z vás se nebojí zmizet?“ zeptal se tajuplně Aleš. Trošku jsme se zarazili, ale Čenda prohlásil, že on žádný strach nemá.

Aleš se ušklíbl a řekl, že nám tedy předvede zmizení Čendy.

Museli jsme jít do koupelny. Aleš totiž tvrdil, že na zmizení potřebuje tmu, a v koupelně nebylo žádné okno, jen okno do světlíku. Na zemi ležel pytel, provaz, kapesník a sklenička.

„To všechno potřebuju ke zmizení,“ řekl důležitě Aleš.

Potom řekl, že musíme Čendu svázat a dát mu do pusy roubík, protože jinak by se trik nepovedl. Čenda sice protestoval, ale protože jsme všichni byli hrozně zvědaví, nechal se nakonec přesvědčit. Pořádně jsme ho svázali a strčili mu do pusy roubík, že nemohl říct ani á.

„Tak,“ zamnul si Aleš spokojeně ruce. „teď strčíme Čendu do pytle.“

Nacpali jsme Čendu do pytle a čekali, co bude dál. Aleš otevřel okno do světlíku a Mirek se zeptal, jestli tam snad nechce Čendu hodit. Aleš řekl, abysme nežvanili, protože se teď musí soustředit, a když žvaníme, tak se soustředit nemůže.

„Sedněte si na zem!“ přikázal nám velebným hlasem.

Sedli jsme si na zem, Aleš držel v ruce pytel se svázaným Čendou a potom zhasnul. Vůbec jsme v té tmě nic neviděli. Jen jsme slyšeli Aleše.

Aleš hrozně kvílel a ječel. Mirek se zeptal, jestli se snad Aleš nezbláznil, ale Aleš odsekl, abysme byli zticha, protože provádí trik.

Za chvíli rozsvítil. Byli jsme děsně překvapení, protože Aleš držel v ruce prázdný pytel a Čenda opravdu zmizel.

„Nehodils ho do světlíku?“ zeptal se starostlivě Mirek.

Aleš totiž bydlí až ve třetím patře.

„Heleď, Aleši,“ přidal jsem se k Mirkovi, „ať se radši Čenda zas objeví.“

Aleš prohlásil, že jsme strašpytlivé, a řekl, že stačí, když vodou ze zázračné skleničky stříkne pár kapek na prázdný pytel. Čenda se prý zase objeví. Aleš si sedl se skleničkou na vanu, pustil kohoutek a přitom vykládal, že kouzelník se dneska neobejde bez techniky, což už nám sice říkal od začátku, ale že jsme nechápaví, tak nám to musel předvést názorně.

Protože Aleš pořád žvanil a voda mu ze skleničky už dávno přetékala, Mirek se zeptal, jestli se chce Aleš snad koupat a jestli nezapomněl na Čendu.

Chtěl jsem vstát, protože podlaha v koupelně byla studená, ale Aleš řekl, že musím zůstat sedět a honem zavřel kohoutek.

Potom zhasl světlo a zase začal ječet a kvílet. Když rozsvítil, viděli jsme, jak drží v ruce pytel a v tom pytli se zmítá Čenda.

„Výborně,“ oddychl si Mirek a uznale řekl, že tenhle trik se Alešovi povedl.

Já měl taky radost, že Aleš Čendu nehodil do světlíku, tak jsem začal rozvazovat provazy a vyndal jsem Čendovi z pusy roubík.

Bylo mi ale divný, proč je Čenda celý mokrý a proč z něj kape voda.

(Steklač, Vojtěch (1980). *Bořík & spol.* Praha: Albatros, s. 37-41. Zkráceno.)

Pracovní list 3A

Odpověz na otázky buď podle toho, jak si příběh pamatuješ, nebo odpovědi v textu vyhledej.

1. Kdo příběh vypráví?.....
Je v textu příběhu uvedeno jeho jméno? ANO – NE (označ)
2. Jaká dvě „povolání“ chtějí mít kluci ve třídě?
Čím bys chtěl/a být ty?
3. Proč Aleš při prvním triku mával klukům před očima ručníkem?
.....
.....
4. Jak to Aleš myslel, když klukům řekl: „Dobře, předvedu vám technický trik, ale na vaši zodpovědnost!“
.....
.....
5. Co Aleš potřeboval k triku se zmizením? Správné věci podtrhni:
velkou tašku – provaz – kapesník – pytel – suché tričko – skleničku – knihu
zaklínadel – klobouk
6. Víš, co je to světlík? Nebo to dokážeš odvodit z ukázky?
Světlík =
.....
Ve kterém patře Aleš bydlel?

ZAMYSLI SE:

1. Co v příběhu by se klidně mohlo stát i ve skutečnosti?:
2. Co v příběhu by se pravděpodobně ve skutečnosti stát nemohlo, co si autor asi úplně vymyslel?

Pracovní list 3B

Když jsme **ho** [Aleše] **rozvázali**, **chvíli koukal**, **jako kdyby spadl z Marsu**, a **Mirek Alešovi pořád poklepával na rameno a říkal**, že **to** byl **dobrý trik**.

Jenže **mokrý Čenda najednou bojovně zařval** a **vrhl se** na **Aleše**. **Začali se prát**.

„**Co blázníte?!**“ **křičel Mirek**.

Když jsme **konečně** ty **dva** od **sebe odtrhli** a **Aleš měl** na **čele pořádnou bouli**, **vysvětlil nám Čenda**, že **ho Aleš nacpal do vany** a **potom na něj ještě pustil vodu**. **Proto Aleš při svém triku tak strašně kvílel**. **Abysme totiž neslyšeli**, jak **cpe Čendu do vany**. **A proto jsem nesměl vstát**, protože **jinak bych Čendu ve vaně uviděl**.

Strašně jsme **se** s **Mirkem smáli** a **Aleš se tvářil děsně uraženě**. **Potom Čenda navrhl**, že **bysme mohli Alešovi provést taky nějaký trik**.

„**Ten trik se jmenuje pomsta Indiánů mizernému šamanovi**,“ **prohlásil Čenda**.

Nadšeně jsme **Čendův návrh schválili**, **svázali jsme Aleše** a **strčili ho do vany**. **Čenda potom Aleše trošku osprchoval**.

Když jsme pyšně odcházeli domů, **Aleš se zmítal ve vaně**, **děsně nadával** a **křičel**, že **už nám víckrát žádné triky neukáže**.

(Steklač, Vojtěch (1980). Bořík & spol. Praha: Albatros, s. 41.)

ZAMYSLI SE:

1. Co v příběhu by se klidně mohlo stát i ve skutečnosti?
2. Co v příběhu by se pravděpodobně ve skutečnosti stát nemohlo, co si autor asi úplně vymyslel?

Pracovní list 1**Kdy a kde je podle vás možné zažít dobrodružství?**

(Očíslujte uvedené možnosti tak, aby nejpravděpodobnější místo a doba měly číslo 1, nejméně pravděpodobné místo a doba číslo 10.)

Pořadí:	KDY	Pořadí:	KDE
	o víkednu		doma
	ve všední den		ve škole
	o Vánocích		na táboře v přírodě
	o letních prázdninách		na starém hradě
	při oslavách narozenin		v aquaparku
	na Silvestra		v kině
	o pololetních prázdninách		u počítače
	o velikonocích		v zábavním parku
	během stěhování		jeskyni
	poslední den školního roku		na ulici

Doplňující materiál k výukové lekci 28

Enid Blytonová: Záhada opuštěné jeskyně

1. část textu:

Během velikonočních prázdnin si parta dětí najde a zařídí novou tajnou klubovnu v jeskyni. Zjistí ale, že jim do ní chodí nějaký vetřelec. Nalíčí proto past – džbán s vodou a lepkavou sít' za závěsem ze zeleně před vchodem do jeskyně. Teď se děti do jeskyně vrací.

Za pět minut deset už Petr, Žaneta, Čert a Honza mířili do lomu. Zastavili se před jeskyní, podívali se na džbán s vodou, který stál narafočený nad vchodem, a spokojeně se usmáli.

„Vylezu tam a sundám ho,“ řekl Honza.

„Sít' nakonec musíme potrhát sami. To je škoda, co?“ zalitovala Žaneta. „Dávejte pozor, nebo budete mít med až za ušima.“

Děti co nejopatrněji přetrhaly nitě a vešly do jeskyně. Zastavily se a zíraly, jako by nemohly uvěřit svým očím.

Všechny plechové krabice na jídlo byly otevřené – a prázdné! Některé se válely na zemi. Další dva polštáře zmizely. Stejně jako lahev oranžády a lahev s vodou. Chyběla i plechovka větrových bonbonů a několik knih. Po baterce, kterou Colin nechal ležet na polici, nezbyla ani stopa.

„Ale – ale – jak se sem mohl někdo dostat?“ zamumlal Petr. Nemohl se vzpamatovat. „Naše past zůstala neporušená, ani jedna nitka nebyla přetržená. NIKDO se sem nemohl dostat, a přesto je tu taková spoušť. Nelíbí se mi to. V jeskyni se dějí divné věci, moc divné věci. Vůbec se mi to nechce líbit.“

Trojice dětí dostala strach. Bylo jasné, že do jeskyně se *nikdo* nemohl dostat, protože sít' zůstala neporušená. Ale jejich majetek byl pryč. Jak ty věci mohly zmizet, když tu nikdo nebyl?

Honza se vystrašeně rozhlédl. „Říkám ti, Petře, že jsem někoho viděl, když jsme si hráli na schovku. Viděl jsem ho, jak vklouzl do jeskyně. Tys tvrdil, že se mi to jen zdálo, ale zřejmě se mi nic nezdálo.“

„Máš pravdu. *Někdo* tu byl. Někjaký mlsoun. A jestli se sem nedostal *zvenčí*, musel vlézt do jeskyně *zvnitř!*“

„Ale to je nesmysl,“ protestovala Žaneta. „Vždyť jsme to tu celé prohlédli. V jeskyni není druhý východ.“

Děti se rozhodly klubovnu v jeskyni raději vyklidit. Během odnášení věcí ale pes Čert najednou na něco narazil.

(Zdroj: BLYTONOVÁ, Enid. *Tajná sedma. Záhada opuštěné jeskyně*. Praha: Egmont, 1999, s. 49-53. Zkráceno.)

2. část textu:

Čert očichal nalezený předmět a potom ho vzal do tlamy. Možná se spletl a ta věc opravdu patří některému dítěti. Přiběhl k Petrovi, upustil mu svůj nález k nohám a krátce štěkl.

„Cos to našel, Čerte?“ zeptal se Petr. Sehnul se a zvedl ze země malý ušmudlaný notýsek stažený gumičkou. „Je to něčí?“ zeptal se a ukázal notýsek ostatním.

Nikdo se k notýsku nehlásil. Honza se k Petrovi rozčileně přihnul.

„Petře! Možná že ho tady nechal ten neznámý vetřelec! Podívej se dovnitř!“

Petr stáhl gumičku a notýsek otevřel. Oči mu zasvítily. „Ano!“ zašeptal. *Opravdu* patří nezvanému hostu – dokonce je tu napsané jeho jméno – koukněte. Tedy tomu se říká stopa! Upustil ho tady, když tu včera večer řádil.“

Všichni se seběhli k Petrovi. Byli rozčilení. Petr ukázal prstem na jméno, které bylo načmárané na první straně.

„Albert Tanner. To je náš tajemný host. Albert Tanner! Kdo to může být? No, my už to nějak zjistíme!“

(...)

Honza vzal notýsek do rukou a začal jej zkoumat. Vzadu byla kožená přihrádka na papírové peníze. Honza tam zasunul prsty a vytáhl útržek papíru. Byl popsán jiným písmem.

„Podívejte! Tohle bylo vzadu. Je to nějaký vzkaz pro Alberta Tannera.“

„Co se tam píše?“ zeptala se Žaneta. „Bude nám to k něčemu?“

„Je to hrozně načmárané,“ řekl Honza a přimhouřil oči. „Stojí tu: Nebudu radši nic psát. Jim to místo zná. Pová ti, kde to je. Sejdeš se s ním na lavičce před poštou patnáctého v půl deváté večer. Ted.“

„To je dneska!“ vykřikl Petr. „Přečti to ještě jednou. Je to určitě moc důležitá zpráva, ale trochu záhadná! Co je 'to místo', o kterém má Jim říct Albertovi? Kéž bychom to věděli! Mohli bychom tam jít a pořádně to tam prozkoumat.“

(Zdroj: BLYTONOVÁ, Enid. *Tajná sedma. Záhada opuštěné jeskyně*. Praha: Egmont, 1999, s. 54-57.
Zkráceno.)

Doplňující materiál k výukové lekci 28

Enid Blytonová: Pětka jede tábořit

1. část textu:

„Dva senza stany, čtyři matracíky, čtyři spacáky – hele, a co Tim? On nebude mít spacák?“ zašklebil se Dick.

Ostatní tři děti se rozesmály a Tim, jejich psí kamarád, tloukl vesele ocasem do země.

„Koukněte na něj, jak se směje,“ zvolala George.

Všichni se na Tima podívali. Se svou rozevřenou tlamou vypadal opravdu, jako když se na ně přátelsky šklebí.

„Time, ty jsi stejně ten nejlepší pejda na světě,“ objala ho Anna, „žejo?“

„Haf,“ řekl Tim, jako že souhlasí, a olízl Anně nos.

Čtyři kamarádi, nejstarší Julián, který byl na svůj věk dost vysoký a silný, Dick, George a nejmladší Anna, měli plnou hlavu starostí s přípravami na táboření pod stany. George byla sice dívka a ne chlapec, ale na své skutečné jméno, Georgina, neslyšela. Se svou pihatou tváří a krátkými kudrnatými vlasy vypadala opravdu spíš na kluka než na děvče.

(...)

Dick pokračoval ve čtení seznamu. Bylo v něm plno zajímavých položek, jako například lihový vaříč, pánev, kempinkové nádoby, plastické kanystry na vodu, a o každé z nich bylo třeba se dlouze radit. Všichni čtyři se tím výborně bavili.

„Mně se zdá, že takovéhle plánování prázdnin je skoro stejně bezva, jako když se to pak prožívá,“ zamyslel se Dick. „No, myslím, že jsme na nic nezapomněli, co říkáte?“

„Naopak,“ usmál se Julián, „mám dojem, že je toho až moc. Ještěže Luffy slíbil, že vezme přívěsný vozík, takže se to tam vejde. Dost nerad bych to tahal na vlastním hřbetě.“

„Už aby tu byl příští týden,“ přála si Anna. „Proč je to vždycky tak, že když člověk na něco čeká, čas se *příšerně* vleče, a když se něco *děje*, letí jako splašený?“

„Zdá se, že je to na světě blbě zařízený, co?“ ušklíbl se Dick. „Má někdo mapu? Rád bych se znovu mrknul na to místo, kam máme jet.“

Julin sáhl do kapsy a vytáhl odtud složenou mapu. Rozložil ji na podlahu a všechny čtyři děti se nad ní sklonily. Byla to mapa vřesovišť. Už na první pohled bylo všem jasné, že je to ona vysněná pustina.

(Zdroj: BLYTONOVÁ, Enid. *Správná pětka. Pětka jede tábořit*. Praha: Egmont, 1994, s. 7-9. Zkráceno.)

2. část textu:

Brzy poté, co se na vřesovišti utábořily, se děti vydaly na výlet do okolí. Rozhodly se poobědvat na kopci, ze kterého byl hezký rozhled.

„No půjdem,“ protáhl se po chvíli Julián. „Mám návrh. Dojdeme až na vrchol té stráně naproti a pak to otočíme domů. Co vy na to?“

Všichni s ním souhlasili. Našli uzoučkou cestičku, o níž Julián tvrdil, že to musí být králíčí chodníček, protože je tak úzká, a vydali se po ní dolů. Cestou si povídali a smáli se kdejaké hlouposti. Zanedlouho dorazili na místo. Čekalo tam na ně překvapení.

V údolíčku pod sebou spatřili koleje! Opuštěné a zarostlé trávou. Vybíhaly z tmavého tunelu a pak vedly ještě asi tři čtvrtě kilometru. Na jejich konci stálo něco jako staré venkovské nádražíčko.

„Hele,“ ukázal Julián, „opuštěná trať. Řek bych, že už ji dlouho nepoužívají.“

„Sejdem dolů a prozkoumáme to,“ navrhoval hned Dick. „Času máme dost, a navíc to můžem vzít zpátky kratší cestou.“

Vydali se tedy dolů k trati. Přišli k ní kousek od ústí tunelu a po kolejích došli až na opuštěné nádraží. Vypadalo to, že tam vůbec nikdo není.

Děti zkusily strčit do starých vozíků, ty se rozjely, a s velkou ránou do sebe narazily.

Najednou se rozletěly dveře chatrné dřevěné boudy, která stála na konci nádraží, a zevnitř se vynořila příšerná postava. Byl to jednohý chlap s dřevěným kolíkem místo chybějící nohy a obrovskými rukama, které by patřily spíš gorile. Obličej měl červený jako rajče a zarostlý bílými vousy.

Otevřel pusou a děti čekaly, že se ozve hromový křik. Místo toho však uslyšely chraplavý šepot:

„Co to tu vyvádíte! Jako by nestačilo, že tu v noci slyším jezdit strašidelný vlaky, a ve dne je tu ticho jako v hrobě!“

Všichni čtyři na něj překvapeně zírali. Mysleli si, že je to asi blázen. Muž popošel blíž a ťukal při tom dřevěnou nohou. Chvilku se na ně upřeně koukal, jako by je sotva viděl, a pak rozhodil ty své opičí ruce.

„Rozbily se mi můj brejle,“ zaskřehotal a najednou mu z očí vyhrkly dvě velké slzy a stékaly dolů po tvářích. „Chudák starej Sam Dřevěná noha, rozbily se mu brejle. Nikdo se už nezajímá o Sama Dřevěnou nohu. Nikdo, vůbec nikdo.“

Ukázalo se, že Sam je hlídač, kterého děsí jakési strašidelné vlaky.

„Jaké strašidelné vlaky?“ optal se Julián.

Stařík popošel blíž. Rozhlédl se kolem, jako by se bál, aby ho nikdo jiný neslyšel, a pak promluvil ještě tišším a chraplavějším hlasem než obvykle.

„Strašidelný vlaky, ty přijíždějí v noci z támhletoho tunelu. Úplně samy. A pak se tam zase vracejí, taky úplně samy. Nikdo v nich není. Jednou si takhle v noci přijedou i pro starýho Sama. Jenže já jsem chytřej. Každou noc se ve svý boudě zamykám, a když přijížděj, zalízám pod postel a sfouknu svíčku. A tak ty strašidelný vlaky nevěděj, že tam jsem.“

Anna se otřásla a chytila se Juliána za ruku.

„Juliáne, pojďme pryč! Já se bojím. Ten člověk je nějaký divný. Co tím myslí?“

(Zdroj: BLYTONOVÁ, Enid. *Správná pětka. Pětka jede tábořit*. Praha: Egmont, 1994, s. 33-35. Zkráceno.)

Pracovní list 2 (Tajná sedma)

Jak se jmenují děti v příběhu?

.....

Jak se jmenuje jejich pes?

.....

Kde se děj ukázky odehrává?

.....

Kdy se děj odehrává? (Pozor, je to hned na začátku.)

.....

Co děti objevily?

.....

Co podivného se děti dozvěděly? A jak?

.....

.....

Jak bude podle vás příběh pokračovat? (Pište na druhou stranu.)

Pracovní list 2 (Správná pětka)

Jak se jmenují děti v příběhu?

.....

Jak se jmenuje jejich pes?

.....

Kam se děti chystají? Kde se bude děj dál odehrávat?

.....

Kdy se tam chystají?

.....

Co děti objevily?

.....

Co podivného se děti dozvěděly? A od koho?

.....

.....

Jak bude podle vás příběh pokračovat? (Pište na druhou stranu.)

Pracovní list 1A

EMIL A DETEKTIVOVÉ

Erich Kästner

Emilův příběh se odehrává před devadesáti lety a je to jedna z prvních a nejnámějších „dětských detektivek“. Její autor Erich Kästner byl německý spisovatel a novinář. Za svoje knížky pro děti získal v roce 1960 Cenu Hanse Christiana Andersena, což je významné mezinárodní ocenění. Knižka o Emilovi a detektivech byla asi sedmkrát zfilmovaná, naposledy v roce 2001.

Emil je školák, který žije v Německu, a o prázdninách ho maminka posílá na pár dní k babičce do Berlína. Jede vlakem a opatruje sto čtyřicet marek, které má babičce předat. Ví, že pro jeho maminku je to velká částka, že musela hodně šetřit, proto slibuje, že bude peníze dobře opatrovat.

Vlak se právě znovu rozjížděl. Emil ve spaní spadl z lavice a teď ležel na podlaze celý vyděšený. Prozatím jasně nevěděl, proč je vyděšený. Srdce mu bušilo jako kladivo. Jede ve vlaku a zapomněl málem, co se s ním děje. Jen poznenáhlu se rozpomínal. Pravda, vždyť jede do Berlína! A ve vlaku usnul... Jako ten pán s tvrděškem.

Prudce se narovnal a zašeptal: „Jejda, on je pryč!“ Roztřásla se mu kolena. Pomaloučku vstával a mechanicky si oprašoval šaty. Teď jde o to: Má ještě peníze? Této otázky se nevýslovně bál.

Dlouhou chvíli stál opřený o dveře a neodvážil se pohnout. Tam naproti němu ještě před chvílí seděl, spal a chrápal ten člověk. Grundeis. Teď je pryč! Možná, že je všechno v pořádku. Je nejspíše myslit hned na to nejhorší! Jako by musil každý jet do Berlína a do Bedřichovy ulice, když tam jede on, Emil! Peníze jsou jistě tam, kde byly. Za první si je dal do kapsy. Za druhé je vsunul do obálky. Za třetí je přišpendlil k podšívce. Sáhl zvolna do pravé náprsní kapsy...

Levou rukou prohrabuje kapsu. Pravou omakává a mačká kabát zvnějšku. Marně: kapsa je prázdná, peníze pryč!

„Au!“ Emil vytáhl ruku z kapsy a zároveň i špendlík, jímž prve propíchl peníze. V kapse zbyl jen špendlík a ten se mu teď zabodl do levého ukazováčku. Prst krvácel.

Omotal si ho kapesníkem a dal se do pláče.

To se ví, že neplakal pro tu směšnou trošku krve! /.../

Emil pláče pro peníze, pláče pro maminku. /.../

Marně se maminka nuzovala. Chuděra babička nedostane ani feník. V Berlíně Emil zůstat nemůže. Domů nesmí. A to všechno kvůli tomu chlapovi, který rozdává dětem čokoládu a předstírá, že spí. A nakonec je oloupí! Fuj, to je mi pěkný svět!

/.../

Vlak zvolňoval jízdu. Emil viděl venku řady lesknoucích se kolejí. Jeli kolem různých nástupišť. Podél vlaku utíkalo několik nosičů, aby si něco vydělali.

Vlak zastavil.

Emil vyhlédl z okna a spatřil vysoko nad kolejemi nápis: ZOOLOGICKÁ ZAHRADA. Dvířka vagónů se otevírala, lidé vystupovali. Jiní už na ně čekali, aby je radostně objali.

Emil se co nejvíce vyklonil z okna a pátral očima po průvodčím. Vtom zahlédl v malé vzdálenosti před sebou mezi davem černý tvrdý klobouk. Což je-li to on, zloděj? Snad ani nevystoupil z vlaku, když Emila okradl, snad jen přešel do jiného vozu!

Sotva si tohle pomyslel, už byl Emil z vlaku venku. Postavil kufr na zem, znovu se rychle vrátil pro kytici, kterou zapomněl v síti, jako střela vyskočil z vagónu podruhé, vyzdvihl energicky kufr na rameno a běžel k východu, co mu nohy stačily.

Kam se poděl ten tvrdásek? Chlapec klopýtal, prodíral se zástupem lidí, vrážel do nich kufrem, ale hnal se dál. Tlačence byla čím dál hustší a neproniknutelnější.

Tam! Tamhle! Buřinka! Bože, a tamhle druhá! Emil se už s kufrem sotva vleče! Kdyby ho mohl složit prostě na zem a nechat ho tam stát! Ale jistě by mu ho taky ukradli.

Konečně se protlačil za ty dva tvrd'ásky.

Tady! – Ten by to mohl být! Je to on?

Není.

Tamhleten?

Ne. Ten člověk je mnohem menší.

Emil se proplétá davem jako Indián.

Tamhle! Tam!

Ano! Je to on! To je ten darebák! Bohudíky!

To je Grundeis! Právě se prodírá kolem zřízenců vybírajících jízdenky a zdá se, že má hrozně naspěch.

„Počkej, ty neřáde!“ vrčí Emil. „Já ti ukážu!“

Odevzdal u průchodu jízdenku, přendal kufr na druhé rameno, kytici sevřel pod paží a hnál se za chlapem ze schodů.

Emile, brachu, rozum do hrsti!

(Kästner, Erich (1979). *Emil a detektivové. Emil a tři dvojčata*. Praha: Albatros, s. 50-53.)

OTÁZKY A ÚKOLY NA POROZUMĚNÍ TEXTU:

1. Zloděj v příběhu se jmenuje:
 - a. Gross
 - b. Grünwald
 - c. Grundeis
2. Emil jel v Berlíně do ulice, která se jmenovala:
 - a. Zahradní
 - b. Bedřichova
 - c. název v textu není
3. Peníze měl Emil schované v kapse v:
 - a. peněžence
 - b. kapesníku
 - c. obálce
4. Emil se při prohledávání kapsy zranil o:
 - a. zip
 - b. špendlík
 - c. jehlu
5. Proč se Emil potom, co zjistil zmizení peněz, rozplakal?
.....
.....
6. Kde zloděj z vlaku vystoupil?
 - a. na stanici před stanicí ZOO
 - b. přímo na stanici ZOO
 - c. nevystoupil vůbec
7. Když Emil utíkal po nádraží, něco mu v běhu vadilo – co?
 - a. kytice
 - b. kufr
 - c. nepohodlné šaty
8. Jak Emil v závěru ukázky nazývá zloděje? Jako:
 - a. neřáda
 - b. mizeru
 - c. darebáka
9. V textu je jen velmi málo přímé řeči. Jednu takovou větu (přímou řeč) v textu podtrhni.
10. Některé věty jsou zápisem myšlenek, které pochází Emilovi hlavou. Alespoň dvě věty, které podle tebe obsahují to, co si Emil v té chvíli myslí, podtrhni.

OTÁZKA NA ZAMYŠLENÍ:

Zachoval/a by ses na Emilově místě stejně? Také by ses rozhodl/a pronásledovat zloděje?

Pracovní list 1B

EMIL A DETEKTIVOVÉ

Erich Kästner

Emilův příběh se odehrává před devadesáti lety a je to jedna z prvních a nejnámějších „dětských detektivek“. Její autor Erich Kästner byl německý spisovatel a novinář. Za svoje knížky pro děti získal v roce 1960 Cenu Hanse Christiana Andersena, což je významné mezinárodní ocenění. Knížka o Emilovi a detektivech byla asi sedmkrát zfilmovaná, naposledy v roce 2001.

Emil je školák, který žije v Německu, a o prázdninách ho maminka posílá na pár dní k babičce do Berlína. Jede vlakem a opatruje sto čtyřicet marek, které má babičce předat. Ví, že pro jeho maminku je to velká částka, že musela hodně šetřit, proto slibuje, že bude peníze dobře opatrovat.

Vlak se právě znovu rozjížděl. Emil ve spaní spadl z lavice a teď ležel na podlaze celý vyděšený. Prozatím jasně nevěděl, proč je vyděšený. Srdce mu bušilo jako kladivo. Jede ve vlaku a zapomněl málem, co se s ním děje. Jen poznenáhlu se rozpomínal. Pravda, vždyť jede do Berlína! A ve vlaku usnul... Jako ten pán s tvrděškem.

Prudce se narovnal a zašeptal: „Jejda, on je pryč!“ Roztřásla se mu kolena. Pomaloučku vstával a mechanicky si oprašoval šaty. Teď jde o to: Má ještě peníze? Této otázky se nevýslovně bál.

Dlouhou chvíli stál opřený o dveře a neodvážil se pohnout. Tam naproti němu ještě před chvílí seděl, spal a chrápal ten člověk. Grundeis. Teď je pryč! Možná, že je všechno v pořádku. Je nejapné myslet hned na to nejhorší! Jako by musil každý jet do Berlína a do Bedřichovy ulice, když tam jede on, Emil! Peníze jsou jistě tam, kde byly. Za prvé si je dal do kapsy. Za druhé je vsunul do obálky. Za třetí je přišpendil k podšívce. Sáhl zvolna do pravé náprsní kapsy...

Levou rukou prohrabuje kapsu. Pravou omakává a mačká kabát zvnějšku. Marně: kapsa je prázdná, peníze pryč!

„Au!“ Emil vytáhl ruku z kapsy a zároveň i špendlík, jímž prve propíchl peníze. V kapse zbyl jen špendlík a ten se mu teď zabodl do levého ukazováčku. Prst krvácel.

Omotal si ho kapesníkem a dal se do pláče.

To se ví, že neplakal pro tu směšnou trošku krve! /.../

Emil pláče pro peníze, pláče pro maminku. /.../

Marně se maminka nuzovala. Chuděra babička nedostane ani feník. V Berlíně Emil zůstat nemůže. Domů nesmí. A to všechno kvůli tomu chlapovi, který rozdává dětem čokoládu a předstírá, že spí. A nakonec je oloupí! Fuj, to je mi pěkný svět!

/.../

Vlak zvolňoval jízdu. Emil viděl venku řady lesknoucích se kolejí. Jeli kolem různých nástupišť. Podél vlaku utíkalo několik nosičů, aby si něco vydělali.

Vlak zastavil.

Emil vyhlédl z okna a spatřil vysoko nad kolejemi nápis: ZOOLOGICKÁ ZAHRADA. Dvířka vagónů se otevírala, lidé vystupovali. Jiní už na ně čekali, aby je radostně objali.

Emil se co nejvíce vyklonil z okna a pátral očima po průvodčím. Vtom zahlédl v malé vzdálenosti před sebou mezi davem černý tvrdý klobouk. Což je-li to on, zloděj? Snad ani nevystoupil z vlaku, když Emila okradl, snad jen přešel do jiného vozu!

Sotva si tohle pomyslel, už byl Emil z vlaku venku. Postavil kufr na zem, znovu se rychle vrátil pro kytici, kterou zapomněl v síti, jako střela vyskočil z vagónu podruhé, vyzdvihl energicky kufr na rameno a běžel k východu, co mu nohy stačily.

Kam se poděl ten tvrdásek? Chlapec klopýtal, prodíral se zástupem lidí, vrážel do nich kufrem, ale hnal se dál. Tlačence byla čím dál hustší a neproniknutelnější.

Tam! Tamhle! Buřinka! Bože, a tamhle druhá! Emil se už s kufrem sotva vleče! Kdyby ho mohl složit prostě na zem a nechat ho tam stát! Ale jistě by mu ho taky ukradli.

Konečně se protlačil za ty dva tvrdásky.

Tady! – Ten by to mohl být! Je to on?

Není.

Tamhleten?

Ne. Ten člověk je mnohem menší.

Emil se proplétá davem jako Indián.

Tamhle! Tam!

Ano! Je to on! To je ten darebák! Bohudíky!

To je Grundeis! Právě se prodírá kolem zřízenců vybírajících jízdenky a zdá se, že má hrozně naspěch.

„Počkej, ty neřáde!“ vrčí Emil. „Já ti ukážu!“

Odevzdal u průchodu jízdenku, přendal kufr na druhé rameno, kytici sevřel pod paží a hnal se za chlapem ze schodů.

Emile, brachu, rozum do hrsti!

(Kästner, Erich. Emil a detektivové. Emil a tři dvojčata. Praha: Albatros, 1979, s. 50-53.)

OTÁZKY A ÚKOLY NA POROZUMĚNÍ TEXTU:

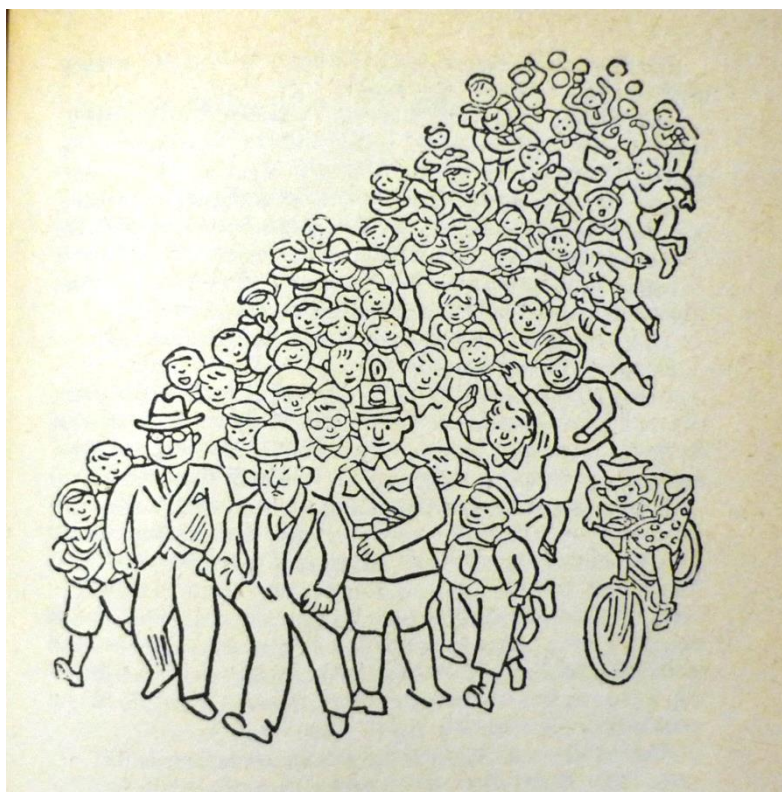
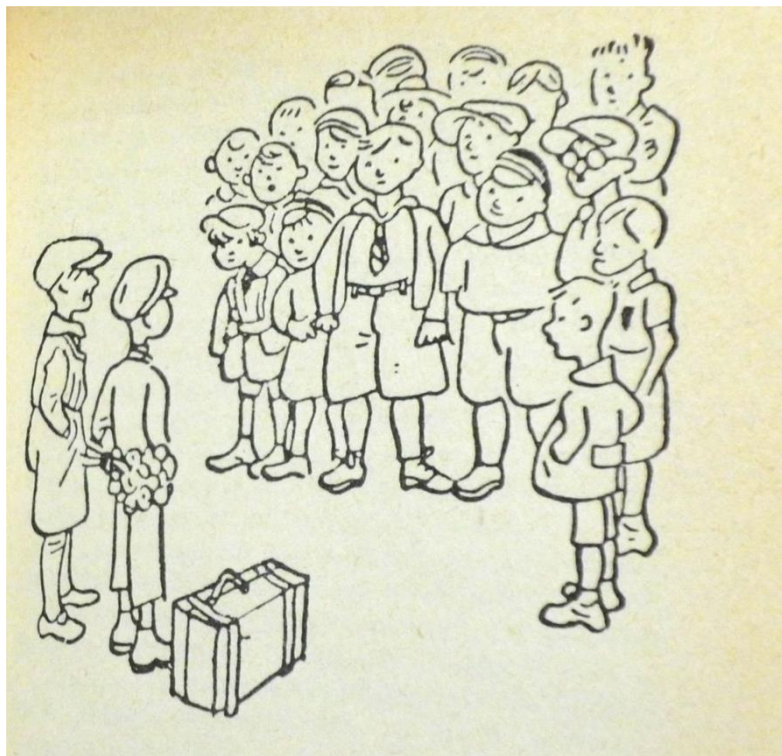
1. Emil jel v Berlíně do ulice, která se jmenovala:
 - a. Zahradní
 - b. Bedřichova
 - c. název v textu není
2. Peníze měl Emil schované v kapse v:
 - a. peněžence
 - b. kapesníku
 - c. obálce
3. Emil se při prohledávání kapsy zranil o:
 - a. zip
 - b. špendlík
 - c. jehlu
4. Emil se potom, co zjistil zmizení peněz, rozplakal, protože mu bylo líto:
 - a. maminky
 - b. babičky
 - c. obou
 - d. sebe sama
5. Když Emil utíkal po nádraží, něco mu v běhu vadilo –co?
 - a. kytice
 - b. kufr
 - c. nepohodlné šaty
6. Jak Emil v závěru ukázky nazývá zloděje? Jako:
 - a. neřáda
 - b. mizeru
 - c. darebáka
7. V textu je jen velmi málo přímé řeči. Jednu takovou větu (přímou řeč) v textu podtrhni.

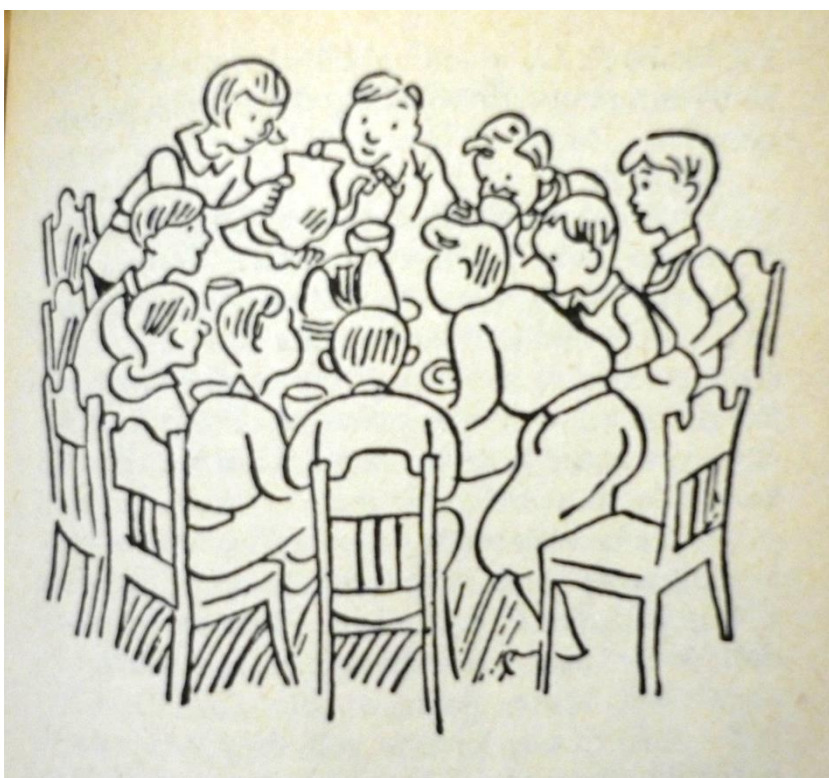
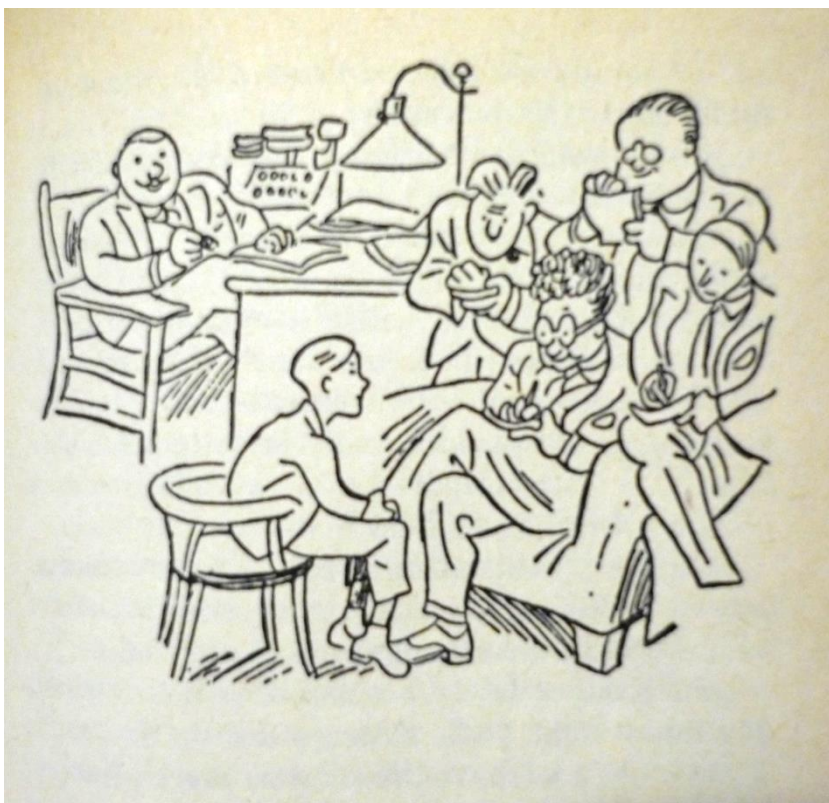
OTÁZKA NA ZAMYŠLENÍ:

Zachoval/a by ses na Emilově místě stejně? Také by ses rozhodl/a pronásledovat zloděje?

Pracovní list 2

Zajímalo by vás, jak Emilův příběh pokračoval a jak dopadl? Zkuste ve skupině vymyslet zbytek příběhu podle ilustrací z knihy, jejichž autorem je Walter Trier.





(Zdroj obrázků: Kästner, Erich (1979). *Emil a detektivové. Emil a tři dvojčata*. Praha: Albatros, s. 65, 99, 107, 119.)

Pracovní list 1/I.

CO BYCH CHTĚL/A ZAŽÍT O PRÁZDNINÁCH

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

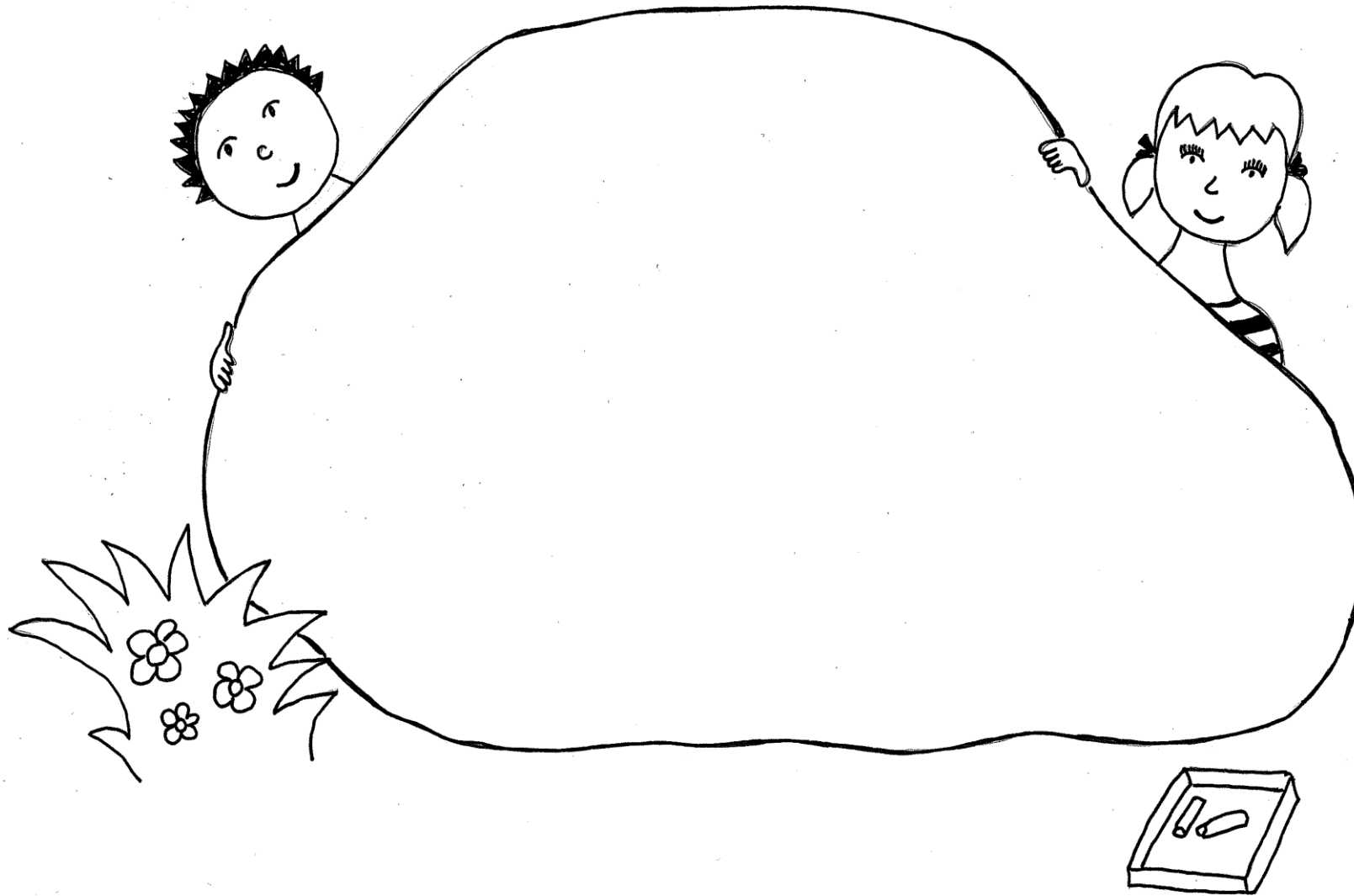
.....

.....

Pracovní list 1/II.

CO BYCH CHTĚL/A ZAŽÍT O PRÁZDNINÁCH

Doplňující materiál k lekci 30



Seznam pramenů a zdrojů sekundárních informací

– literární výchova

- Andersen, Hans Christian. (1985) *Pohádky*. Praha: Albatros.
- Bělohávková, Lucie. Rozvoj sociálních dovedností. Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem. Praha: APLA, rok vydání neuveden.
- Blytonová, Enid. (1994) *Správná pětka. Pětka jede tábořit*. Praha: Egmont.
- Blytonová, Enid. (1999) *Tajná sedma. Záhada opuštěné jeskyně*. Praha: Egmont.
- Borská, Ilona. (1980) *Za dvě čárky prázdniny*. Praha: Albatros.
- Březinová, Ivona. (2011) *Kluk a pes*. Praha: Albatros.
- Březinová, Ivona. (2016) *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros.
- Čech, Pavel (2018). *Pro Tebe*. Petr Novotný – Petrkov.
- Čeňková, Jana a Alena Ježková (2010). *Čítanka 3 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Čeňková, Jana a Anna Jonáková (2010). *Čítanka 4 pro základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Elšíková, Monika (1999) *Bubu*. Praha: Nakladatelství Monika Vadasová-Elšíková,
- Erben, Karel Jaromír (1973). *Mateřídouška vlasti naší milé*. 2. vyd., Praha: Albatros.
- Hanzová, Marie (1992). *Čteme dětem a s dětmi*. Praha: Fortuna.
- Hrabáková, Jarmila a kol. (eds.) (1993) *Poezie. Texty k literární výchově pro 5.-9. ročník*. Praha: Scientia.
- Janáčková, Zita a kol. (2002). *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Janáčková, Zita a kol. (2004). *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2004.
- Kästner, Erich (1979). *Emil a detektivové. Emil a tři dvojčata*. Praha: Albatros.
- Kratochvíl, Miloš (2012). *Pes nám spadla*. Praha: Mladá fronta.
- Krolupperová, Daniela (2010). *Já se nechtěl stěhovat!* Praha: Mladá fronta.
- Malý, Radek a Hana Mikulenková (2004). *Čítanka 2*. Olomouc: Prodos.
- Malý, Radek (2007). *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos.

- Mikulka, Alois (1974). *Dvanáct usmívajících se ježibab*. Brno: Blok.
- Mrázková, Daisy (2004). *Neplač, muchomůrko*. 4. vyd. Ústí nad Orlicí: Grantis.
- Němcová, Božena (1970) *Báchorky*. 5. vyd., Praha: SPN.
- Němcová, Božena (1973) *Národní pohádky*. 6. vyd., Praha: Albatros.
- NikL, Petr (2006). *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander.
- Nováková, Zuzana a Denisa Wágnerová (1994) *Čítanka pro 2. ročník*. Všeň: Alter.
- Procházková, Iva (1996). *Pět minut před večerí*. Praha: Albatros.
- Rutová, Nina (2014.) Metodický materiál ke knize D. Krolupperové *Já se nechtěl stěhovat!*
Praha: Mladá fronta.
- Stančík, Petr & ToyBox (2016). *O díře z trychtýře*. Praha: Argo.
- Steklač, Vojtěch (1980). *Bořík & spol.* Praha: Albatros.
- Šebesta, Karel a Kateřina Váňová. (2009) *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Šebesta, Karel a Kateřina Váňová (2010) *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Šubrtová, Milena a kol.(2012). *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2. Čeští spisovatelé*. Praha: Libri.
- Toman, Jaroslav a Marie Vondru (1994). *Já čtenář a můj svět. Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna.

Elektronické zdroje

- České animované večerníčky*. Wikipedie [online]. [cit. 19.01.2019] Dostupné z:
https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_ve%C4%8Dern%C3%AD%C4%8Dk%C5%AF.
- Plch lesní*. Wikipedie [online]. [cit. 08.02.2019] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Plch_lesn%C3%AD.

**Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
v českém jazyce a literatuře – zaměření na žáky
s SPU a zdravotním znevýhodněním**

PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D., Mgr. Jitka Zítková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9834-3



MUNI
PRESS

MUNI
PED