Čtení nahlas jako možnost využití sociálního kontextu pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Reading aloud as a possibility of using the social kontext for the Development of Literacy

Eva DRASKÁ, Pavla SOVOVÁ

Abstrakt: Čtení nahlas je forma mluvené řeči – promluvy v určitém sociálním kontextu. V příspěvku je představena souvislost aspektů čtenářské gramotnosti s kvalitou čtení nahlas. Dále je popsán a reflektován konkrétní příklad využití sociálního kontextu pro smysluplné uplatnění čtení nahlas – pedagogický projekt *Páťák čte prvňákovi*. Rozvoj dovednosti čtení nahlas byl u zúčastněné skupiny žáků sledován pomocí audionhrávek, které byly pořízeny před a po realizaci uvedeného projektu. Výsledky analýzy nahrávek dokládají úspěšný rozvoj většiny žáků.

Klíčová slova: čtení nahlas, čtenářská gramotnost, pedagogický projekt, audionahrávka, akční výzkum

Abctract: Reading aloud is a form of speech - speech in a social context. This paper describes the relation between the aspects of literacy and the quality of reading aloud. Furthermore there is also described a pedagogical project that uses social school context for application of reading aloud. Students of the fifth year of elementary (primary) school can read aloud for younger students. The development of reading aloud skills in the group of attendants was observed by using audio recordings. The first round of recordings was made when the project started , the second one when it finished. The results of the recordings analysis demonstrate the successful development of the majority of students attended.

Keywords: reading aloud, literacy, educational project, audio recording, action research

1 Čtení nahlas

Jaký význam může v současnosti mít dovednost čtení nahlas? Odpovědi na tuto otázku mohou znít různě, ale pravděpodobně se většina lidí shodne na tom, že děti se ve škole učí číst formou čtení nahlas a dále je obvyklé, že je předčítáno těm, kteří číst ještě sami neumějí nebo nemohou. Právem tedy lze nárokovat na učitelích zejména n prvním stupni základních škol, aby dobře četli nahlas.

Čtení nahlas je možné chápat jako specifickou formu mluvené řeči. Určitým kritériem rétorické kvality je posluchačská pozornost. Sledování mluvené řeči ovlivňují známé faktory jako hlasitost, výslovnost, rychlost a plynulost projevu, ale tyto charakteristiky vyplývají a jsou zásadně ovlivněny hlubší rovinou řeči – naší vnitřní aktivitou, koncentrací na myšlenku v okamžiku tvorby a vyslovení příslušných slov a vět. Hovoříme-li tzv. „spatra“, chceme něco někomu říci. Podnět nás v dané situaci vede k vytvoření slova a vět. Zpravidla zvládáme

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

vnímat i adresáta své promluvy, takže i aktuálně na posluchače reagujeme. Jak získat takovou kondici, že i při čtení nahlas budeme pozorní k obsahu slov a vět a zároveň budeme vnímat posluchače? Tak jako si v běžné spontánní promluvě uvědomujeme, co chceme říci, tak si i při čtení můžeme uvědomovat, co předčítáme. Cílem je písemný text proměnit v mluvní sdělení.

Čteme-li nahlas, sdělujeme něco někomu zpravidla v nějakém sociálním kontextu. Naše osobní porozumění určuje kvalitu toto specifické promluvy. Samozřejmě i porozumění posluchače bude ovlivněno jeho zkušeností a připraveností.

Ve vztahu k čtení nahlas se setkáme s pojmem *přednes* textu. Tímto termínem je většinou míněn umělecký přednes textu. V tomto příspěvku je dále užit termín výrazné čtení, Sovová (2014, str. 54) používá pojem *aktivní sdělné čtení*. Jde nám o elementární rovinu transformace písemného textu do mluvní podoby. Předpokládáme, že tato rovina (na rozdíl od té výsostně umělecké) je dostupná téměř každému, kdo umí mluvit a umí číst.

1.1 Čtení nahlas a čtenářská gramotnost

Ve vztahu k aspektům čtenářské gramotnosti (Košťálová a kol, 2010) můžeme konstatovat, že čtení nahlas je sice považováno za důležitou součást rozvoje čtenářské gramotnosti, není mu však věnována samostatná pozornost, jeho kvalita není problematizována. Ze zkušeností však víme, že dovednost čtení nahlas v určité kvalitě není běžná.

Pozn.: Jsou-li studenti učitelství preprimárního a primárního stupně vzdělávání vyzváni, aby něco přečetli nahlas, čtou uspěchaně, nevýrazně nebo nebo s výrazem neadekvátním. Vzápětí po přečtení nedokážou parafrázovat, co přečetli. Zpravidla se opět dívají do textu a čtou jej opakovaně tichým čtením. Na FPE ZČU je jeden ze čtyř semestrů studia dramatické výchovy věnován rozvoji dovedností čtení nahlas a vypravěčství. Tato strategie byla zvolena s tím, že v návaznosti na další předměty (zejména jazykovou a literární výchovu) bude posílena i příprava studentů v oblasti čtenářské gramotnosti (čtenářské pregramotnosti).

Konkrétně je možno při čtení nahlas zdůraznit následující aspekty čtenářské gramotnosti: v sociálním kontextu probíhá *dekódování textu.* Přečíst větu správně, umístit ve větách logicky přízvuky znamená, že si uvědomujeme to *podstatné a důležité* v textu. Sdělování textu druhým je také forma *sdílení*. Čtení nahlas vyžaduje vyšší nároky na naše motorické zapojení – mluvíme, tedy musíme se více nadechnout, rozeznít hlasivky, artikulovat, soustředit se na dynamiku a tempo své mluvy. Živě číst znamená nejen být v dané situaci aktivní, ale také nabízí možnost dát najevo *aktivní vztah a postoj k textu, ke svému porozumění, k posluchačům.*

2 Znaky čtenářského výkonu

Znaky čtenářského výkonu se užívají ke zjištění úrovně žákova čtení, jejímu hodnocení či diagnostice. Sledované znaky výkonu jsou obvykle děleny do dvou skupin, a to na znaky *kvalitativní*, indikující kvalitu čteného projevu, a na znaky *kvantitativní*, které nám prozradí objem přečteného textu, respektive rychlost čtení. Křivánek s Wildovou (1998) tvrdí, že ji ovlivňuje způsob čtení a jeho plynulost. Zjednodušeně by se dalo říci, že žák si smí dovolit číst tím rychleji, čím lépe rozumí myšlence a obsahu textu. Rychlost čtení závisí rovněž na osobitých stránkách jedince, na jeho momentálním fyzickém či psychickém rozpoložení i na čtenářově osobnosti. Stává se, že dítě hnané soutěživostí nebo cílevědomostí čte co možná

nejrychleji na úkor porozumění textu, což má přesně opačný důsledek, než bylo zamýšleno. Je třeba mít na paměti, že nežádoucí je jak pomalé, tak i příliš rychlé čtení.

Kvalitativní znaky čtenářského výkonu nám ukazují ne množství přečteného textu, ale pracují s technikou čtení, s porozuměním myšlenkám textu, s plynulostí čtení a s nejvyšším stupněm kvality hlasitého čtení, a tím je výraz. Podle toho vymezujeme čtyři základní znaky kvality – čtení správné a s porozuměním a ještě plynulé a výrazné čtení.

Čtení správné

Toman (2007, s. 33) i Křivánek a Wildová (1998, s. 60) se shodují v tom, že správné čtení by se dalo zjednodušeně definovat jako „shoda čteného textu s jeho tištěnou podobou". Je to žákova schopnost věrně reprodukovat psaný text, která je podmíněna znalostí grafémů a k nim příslušných hlásek. Samozřejmá je i automatizace čtení slov a jejich pochopení. Velice důležitá je přesná artikulace a výslovnost hlásek.

Nejčastější chyby ve správném čtení jsou záměny, přehození, přidání nebo vynechání slabiky ve slově či slova ve větě nebo slovo nesprávně přečtené. Zkomolení slabik či nesprávné domýšlení slov.

Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním, nebo také uvědomělé čtení, nazýváme tak proto, že dítěti musí být jasné, co čte, musí si uvědomovat význam. Od samého počátku je třeba dítě vést k vnímání čteného. Přesto, že čtení je proces náročný, dítě si musí uvědomovat i obsahovou stránku, jinak by samotný proces čtení byl k ničemu. Porozumění čtenému není totiž pouze kvalitativní znak čtení, je to především hlavní cíl čtení (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60).

Čtení plynulé

Plynulost čtení by se dala popsat jako čtení slov, větných úseků nebo vět jako souvislých myšlenkových celků. Nemělo by docházet k slabikování či hláskování, opakování slov nebo nevhodně utvořeným pauzám či nevhodným změnám tempa čtení. Tato kvalita čteného projevu je podmíněna správným čtením a porozumění čtenému. Současně předchází kvalitě čtení výrazného, jako nejvyššímu stupni kvality čtení. Determinujícími faktory plynulosti jsou správné dýchání, tempo čtení individuální pro každého žáka a rozsah zorného pole čtenáře, protože čím větší zorné pole je, tím rychleji a plynuleji může žák číst.

Příčiny problémů plynulého čtení mohou být v problémech se správností čtení nebo s porozuměním, případně v nesprávném neekonomickém dýchání či v dalších špatných čtenářských návycích.

Čtení výrazné

Nejvyšším stupněm kvality hlasitého čtení je čtení výrazné. Závisí na míře zvládnutí předcházejících kvalit, tedy technice čtení, porozumění a plynulosti projevu. Pro výrazné čtení jsou příznačné některé zvláštnosti mluvního projevu, jako například intonace, frázování nebo slovní a větný přízvuk (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61). Intonovat znamená používat modulaci hlasu ve sféře výšky tónu, síly, tempa či barvy hlasu. Intonace by neměla být samoúčelná, ale pomáhat ve vyjádření postoje mluvčího i na poli přímé řeči. Fyziologicky tvořený hlas, správná artikulace a spisovná výslovnost jsou pro výrazné čtení jedině přínosem. Zvládne-li dítě dát svému čtenému projevu výraz, má předpoklady k dalším esteticky ceněným dovednostem, jako je přednes, předčítání a dramatizace (Toman, 2007, s. 41).

3 Čtení nahlas v edukační realitě

Ve školním roce 2014/15 byl na základní škole v plzeňském regionu realizován projekt s cílem podpořit u dětí čtenářství a využít čtení nahlas v nejbližším sociálním kontextu – ve škole. Edukační činnost byla propojena s výzkumnou aktivitou, jejímž cílem bylo ověřit u žáků vývoj dovednosti čtení nahlas. Celá pedagogicko-výzkumná činnost byla realizována v průběhu několika měsíců. Prvním krokem bylo v září 2014 nahrávání všech dětí zúčastněné skupiny při hlasitém čtení. Následně byl realizován projekt *Páťák čte prvňákovi*. Od počáteční motivace žáků přes všechna cvičení a aktivity až po samotný výstup, čímž bylo předčítání žákům první třídy. Na počátku projektu byli i žáci páté třídy v roli posluchačů a teprve postupem času přecházeli do role předčítajících. Čtení žákům první třídy proběhlo celkem třikrát, mezi jednotlivým čtením byly časové rozestupy.

Po třech čteních žákům první třídy v únoru roku 2015 byla pořízena druhá nahrávka čtení všech žáků páté třídy. Obě nahrávky byly vyhodnoceny a vzájemně porovnány, dále proběhlo posouzení, zda u dítěte došlo k posunu kvalit hlasitého čtení či nikoliv.

3.1 Stručná charakteristika školy a třídy

Základní škola je v obci s rozšířenou působností a velkou spádovou oblastí. Navštěvuje ji přes 600 žáků, každý ročník je na škole zastoupen minimálně dvěma, většinou však třemi třídami. Ve druhém ročníku[1] jsou dokonce třídy čtyři. Součástí školy je i škola mateřská, dům dětí a mládeže a školní družina.

Co se týče výuky čtení, je plně v kompetenci jednotlivých vyučujících, zvolí-li metodu analyticko-syntetickou, globální či genetickou. Z rozhovorů se všemi vyučujícími na prvním stupni vyplynulo, že se používají dvě metody: analyticko-syntetická a genetická.

Výzkumná i projektová aktivita proběhla v jedné páté třídě (dále zúčastněná třída). V této třídě je celkem dvacet žáků. Z toho šestnáct jich je původních, do třídy chodí již od prvního ročníku základní školní docházky. Čtyři žáci původně chodili do jiných tříd. Jedna dívka se přistěhovala a s touto skupinou dětí nastoupila e třetím ročníku povinné docházky, jeden chlapec nastoupil až v pátém ročníku. Dva žáci, jedna dívka a jeden chlapec, se do této skupiny dostali ve čtvrtém ročníku (po předchozím neúspěšném absolvování čtvrtého ročníku).

Třídní učitelka učí již 25 let, dovednost čtení pokládá za základ vzdělávání, nácviku věnuje pozornost a hodně času, v posledních deseti letech využívá k výuce čtení metodu genetickou. Jako strategie podporující čtenářství využívá učitelka např. čtenářský deník, klasifikaci (ale využívala pouze známky 1–3), předčítání v dalších předmětech apod. (podrobněji Draská, 2015, str. 42−44).

4 Projekt Páťák čte prvňákovi

4.1 Cíle projektu z perspektivy učitele

Hlavním ambicí projektu bylo samozřejmě *rozvíjení dovednosti hlasitého čtení*. Někteří pedagogové se domnívají, že je čtení nahlas zbytečné zatěžování dítěte a nesmyslné bazírování na dovednosti v dnešní době nevyužitelné. Nucení číst před kolektivem spolužáků

[1] Ve školním roce 2014/15.

děti nejen přespříliš stresuje, ale navíc v nich zanechává ze čtení negativní dojem. Vycházíme z přesvědčení, že v dobrém sociálním klimatu je zkušenost se čtením nahlas obohacující a pozitivní z předpokladu, že vliv hlasitého čtení je pozitivní.

Dalším z cílů projektu bylo podpořit u žáků *zájem o knihu*. Praxe ukazuje, že čtení jako zájmová činnost u žáků prvního stupně je mnohem častější, než u žáků druhého stupně. Ale pokud vztah ke knize knihu podpoříme v prvních letech školní docházky, je větší pravděpodobnost rozvoje čtenářství i ve vyšších ročnících.

S tím souvisí další cíl, kterým byla snaha *o hlubší pochopení literatury*. Žáci zúčastněné třídy měli mít možnost nového pohledu na literaturu. Byli v roli „znalců" a jeden z jejich úkolů byla volba vhodného textu pro předčítání vzhledem k věkové kategorii posluchačů.

Projekt vedl i k *rozšíření komunikačních a kooperačních dovedností* žáků v návaznosti na práci ve skupinách, v nichž většina práce probíhala.

4.2 Průběh práce v projektu a využité strategie

Hodiny čtení se zaměřením na rozvoj čtení nahlas probíhaly zpočátku několikrát měsíčně, následně jedenkrát týdně a posledních dvanáct týdnů trvání projektu pravidelně dvakrát týdně. Děti pracovaly někdy hromadně, někdy ve dvojicích, hlavní část přípravy předčítání probíhala ve skupinách, jejichž složení se obměňovalo.

Motivace

Aby se děti ze zúčastněné skupiny nadchly pro hlasité čtení a samy chtěly číst žákům první třídy, byla zvolena motivace hlasitým čtením. V průběhu několika hodin jim byly předčítány různé verze příběhu o perníkové chaloupce v tomto pořadí:

- *Jeník a Hanička* − Vybrané báje a pověsti národní jiných větví slovanských, Karel Jaromír Erben, 1953
- *Pohádka o perníkové chaloupce* – Národní báchorky a pověsti II, Božena Němcová, 1954
- *perníkové chaloupce* – V mámově postýlce, Přemysl Rut, 2000
- *Příběh tří bratří z knihy* − Bajky barda Beedleho, J. K. Rowlingová, 2008.

Seznámení dětí s různými verzemi jednoho příběhu bylo demonstrací faktu, že i jedna příběhová látka může být uchopena více způsoby. Ne všechna zpracování jsou vhodná či atraktivní pro všechny věkové skupiny. Přesně tento závěr děti také vyvodily při následné reflexi po přečtení všech příběhů. Tím bylo vytvořeno prostředí k budoucím úvahám o vhodnosti literatury pro mladší čtenáře/posluchače. Během reflexe se děti shodly na tom, že předčítání příběhů jim bylo příjemné a nadšeně souhlasily s myšlenkou *Páťák čte prvňákovi*.

Výběr vhodných textů literatury

Po úvodní motivaci, když už bylo jasné, že zúčastněná skupina půjde číst do první třídy, měly děti přinést knihy, o kterých si myslely, že budou vhodné ke čtení v první třídě. Následující hodinu děti pracovaly se třemi ukázkami celkem ze třech knih. Knihy neviděly fyzicky, aby nemohly být ovlivněny vzhledem knihy, k dispozici měly pouze nakopírované materiály:

- leporelo Zvířátka ze statku – Vendula Hegerová, 2013

- Říkání o víle Amálce – Václav Čtvrtek, 2003
- Středa nám chutná – Iva Procházková, 1994

Po práci s ukázkami děti vyvozovaly, která z ukázek je pro žáky první třídy nejvhodnější a proč. Následovalo shrnutí *znaků vhodné literatury* pro věkovou skupinu žáků první třídy a dle čeho ji vybírat. Z nejdůležitějších znaků bylo vytyčeno téma příběhu, hlavní hrdina, případně věk hlavního hrdiny, prostředí příběhu, náročnost myšlenek a délka příběhu. Shrnutí znaků vhodné a přiměřené literatury dětem pomohlo k dobré volbě textů k předčítání.

Práce s hlasem a dechem

Během několika měsíců byla s dětmi soustavně prováděna nejrůznější hlasová, dechová a artikulační cvičení. Je vhodné podporovat správné dechové návyky, z hlediska artikulace se ukázala velká potřeba pracovat na dobré výslovnosti samohlásek. (hlavní inspirací pro tuto část aktivit byla publikace Štembergové-Kratochvílové, 1994).

Čtení s porozuměním

K procvičování čtení s porozuměním, jedné z hlavních kvalit čtenářského výkonu byl použit podpůrný didaktický materiál, karty Logico Piccolo (Zámečník, 2010). Jedná se o didaktickou pomůcku určenou dětem schopným identifikovat všechny čtyři grafické podoby písma, dětem, které znají souvislosti mezi písmeny a hláskami, a které jsou si vědomy, že přiřazení znaku k samotnému zvuku není ve všech případech jednoznačné (ú, ů). Tedy jednoduše řečeno, materiál je určen dětem se zvládnutou a zautomatizovanou technikou čtení a psaní. Pomůcku je možné využít jak k tichému čtení, tak i ke čtení nahlas, které bylo také se zúčastněnou třídou preferováno.

Po technické stránce jde u této pomůcky o zasunutí jedné z karet souboru do speciální plastové tabulky s pohyblivými barevnými knoflíky. Ty jsou na začátku práce umístěny v řádce vespod tabulky, ovšem v průběhu práce je cílem přiřadit správnou barvu knoflíku ke správné odpovědi. Pomůcka je výborná pro vnímání a učení se všemi smysly. Karty se čtou, správná odpověď se označí barevným knoflíkem, přičemž se musí ještě rozhodnout, bude-li správný knoflík zelený, nebo zelený s bílým středem. Knoflík se fyzicky musí přesunout. Současně karty využívají mezipředmětových vztahů, a tím propojují čtení s dalšími předměty, hlavně s přírodovědou a vlastivědou.

Pozn.: V praxi nebylo možné, aby každé dítě mělo svou tabulku na práci, protože tato pomůcka je velmi finančně náročná na to, aby škola pořídila sadu pro každé dítě. Práce s touto pomůckou byla realizovaná barevným nakopírováním úkolů a místo plastové tabulky děti ze strany přiřazovaly barevná víčka od plastových lahví. Buď plná (jednobarevný knoflík) nebo s dírou uprostřed (barevný knoflík s bílým středem). Následovala společná kontrola.

Práce ve skupině

Společnou práci posléze vystřídala práce samostatnější, respektive ve tří až čtyřčlenných skupinách, jejichž uspořádání si děti zvolily samy. Tyto skupiny provedly výběr knihy a samotného příběhu vhodného k předčítání v první třídě. Společná korekce výběru sice proběhla, nicméně nebyla téměř nutná, neboť skupiny zvolily relativně vhodnou literaturu ve

všech případech, hlavně při třetím čtení. Rozhodně nedocházelo k přeceňování či k podceňování potenciálních posluchačů.

Po výběru samotného příběhu každý člen skupiny dostal kopie příslušného příběhu, aby měl co nejlepší zázemí práce. Polovina vyučovací hodiny byla věnovaná společnému soustředění se na jednu ukázku. V praxi se vzalo zpočátku pár vět či krátký odstavec a na něm bylo demonstrováno výrazné čtení či přehrávání vět čtenářem. Společně se experimentovalo s hlasem a vžitím se do čtení jako do vyprávění tak dlouho, dokud text nezněl jako přirozená mluva člověka. Druhá polovina hodiny byla věnovaná práci ve skupinách na dětmi zvolených textech, kdy samy děti pracovaly nejprve na několika málo větách z hlediska intonace a „zlidštění" čteného projevu, korigovaly a opravovaly jeden druhého ve výraznosti projevu.

Samozřejmostí při této fázi bylo i respektování pravidel práce ve skupinách, a to hlavně tzv. pravidlo krátkého hlasu, neboť k dispozici byla na každou hodinu jen jedna učebna, byť skupinové práci vždy přizpůsobená.

4.3 Předčítání žákům první třídy

Po několika hodinách nacvičování zvoleného příběhu následoval hlavní výstup projektu − čtení v první třídě. Organizačně bylo nejjednodušší přejít do místnosti prvního ročníku a prostor uzpůsobit předčítání. Třída byla rozvržena na šest čtenářských koutků, přičemž dva byly na velkém koberci před tabulí, dva na opačné straně učebny v různých koutech a poslední dva uprostřed učebny, každý na jedné straně místnosti. Prvňáci byli rozděleni do šesti skupin a žáci páté třídy byli vyzváni, aby se posadili k nim tak, aby jejich čtenářský projev směřoval spíše do rohu místnosti nežli do prostoru, a pak již bylo vše v režii žáků páté třídy.

Nejprve došlo ke krátkému seznámení mezi nově příchozími do třídy a žáky první třídy, následně k seznámení s knihou, autorem, ilustracemi a krátkým úvodem k příběhu. Během předčítání většinou neměli čtenáři nejmenší problém s udržením posluchačské pozornosti. Zdali děti vnímaly, zjišťovaly jednotlivé skupiny předem připravenými otázkami. Současně došlo i ke krátké reflexi v jednotlivých koutcích, během nichž si posluchači prohlíželi knihy, ze kterých jim bylo předčítáno. S tím přišly i spontánní otázky od žáků páté třídy, jaký příběh by posluchači chtěli slyšet příště. Jestli stejnou knihu, jen jiný příběh nebo by se chtěli seznámit s jinou knihou. K těmto otázkám došlo, aniž by zúčastněná skupina tušila, kolikrát budou dětem předčítat, případně jestli budou předčítat té samé skupině dětí.

Hned následující vyučovací hodinu došlo k reflexi se zúčastněnou třídou, ze které vyplynulo z velké části nadšení a spokojenost. Zároveň ale byla vyřčena možná zlepšení pro příště, jako například zjištění více informací o autorovi a celkově lepší připravenost na všetečné dětské otázky. Na otázku, chtějí-li žáci v projektu pokračovat a opět jít číst do první třídy, přišla odpověď, že už jsou s prvňáky domluveni, co budou číst příště.

Z pohledu pedagoga, který v průběhu předčítání práci pouze přihlížel, je třeba říci, že nebylo vše jen růžové. Než se žáci první třídy zorganizovali, přesunuli do čtenářských koutků a uklidnili, byli žáci páté třídy poněkud nesví a bylo zapotřebí velké asistence pedagoga. Koncentrace dětí ve všech případech také nebyla okamžitá a samozřejmá a čtenáři si nejprve nevěděli rady, ale po mírném zásahu pedagoga se koncentrace vylepšila. Zbytek předčítání proběhl v naprostém pořádku i s posluchačskou pozorností. Samozřejmě ne všichni žáci první třídy byli zapáleni pro myšlenku poslouchání, ale během chvilky je příběh k poslechu přitáhl. Horší bylo usměrňování radosti zúčastněné skupiny po návratu do třídy, kdy potřebovali všichni své pocity a prožitky ventilovat najednou.

4.4 Evaluace projektu

Projekt měl několik klíčových okamžiků, z nichž pro žáky první i páté třídy byl nejdůležitější samotný výstup, tedy moment předčítání. Čtení žákům prvního ročníku proběhlo v zachyceném časovém období celkem třikrát a má ambice přetrvat i nadále. První čtení probíhalo s drobnými téměř zanedbatelnými komplikacemi a obě skupiny, jak zúčastněná skupina žáků pátého ročníku, tak i skupina žáků prvního ročníku, měly silný pozitivní zážitek. Zúčastněná skupina byla nadšená tím, že ji žáci prvního ročníku poslouchali a vnímali. Menší děti současně ocenily přístup a ochotu větších dětí přijít jim předčítat pohádku či příběh. Druhé čtení probíhalo ne tak úspěšně z hlediska ukázněnosti předčítajících. Žáci páté třídy byli na prvním čtení přece jen nervózní, obávali se, jak bude čtení probíhat, jestli je budou děti vnímat a případně jestli budou schopni je ukáznit a přilákat k poslechu. Tato nervozita po prvním čtení pominula, a proto během druhé návštěvy první třídy byli až příliš sebejistí a někteří si hráli na velké a zkušené. Je možné, že druhé čtení bylo zařazeno příliš brzy po čtení prvním. To byl hlavní důvod, proč bylo třetí čtení uskutečněno s větším časovým odstupem. Poslední čtení mělo opět velký úspěch. Žáci prvního ročníku „odpustili“ žákům páté třídy jejich suverénnost a těšili se na další příběh. Žáci pátého ročníku se uklidnili a s časovou prodlevou mezi jednotlivými předčítáními získali opět zdravou míru soustředění. Čtení probíhalo hladce, s respektem a bez přílišného přeceňování.

Podařilo se mi získat vyjádření učitelky první třídy, že některé děti po předčítacích návštěvách projevovaly větší zájem o učení se čtení. S odstupem času byly děti dotázány, nakolik byly s předčítáním spokojeny. Většina dětí ocenila práci páťáků a vyjádřila přání co nejdříve dosáhnout stejné úrovně dovednosti čtení. Projekt tedy rozhodně naplnil jeden ze svých cílů, a tím byla motivace ke čtení.

Z pohledu pedagoga lze říci, že ve fázi výběru vhodné literatury k předčítání žákům prvního ročníku žáci zúčastněné skupiny udělali pokrok. Před započetím práce v projektu žáci zúčastněné skupiny nahlíželi na prvňáky jako na nevyspělé a nabídli by jim texty pro mladší děti. Výběr příběhů na třetí čtení již nevyžadoval žádnou korekci z hlediska vhodné úrovně textu.

5 Rozvoj dovednosti čtení nahlas

5.1 Cíl a metoda výzkumné sondy

Měl uskutečněný projekt a aktivity s ním spojené dopad i na vlastní dovednost čtení nahlas? Pro nalezení na tuto výzkumnou otázku byla zvolena metoda analýzy audionahrávky. Hodnocení nahrávek mělo posloužit hlavně jako nástroj na ověření edukační úspěšnosti projektu, kdy se analýzou nahrávek před započetím projektu a po jeho ukončení zjistí, měl-li projekt očekávaný účinek. Cílem bylo také buď potvrdit, nebo vyvrátit předpoklad, že i přes podporu pro rozvoj této dovednosti danou stejnoměrně všem žákům, nebude posun v kvalitě čtení nahlas u všech žáků stejný. Zvolený postup má charakter akčního výzkumu.

5.2 Popis realizace výzkumné sondy

Obě dvě audionahrávky byly pořízeny bez vědomí čtenáře a bez jakýchkoliv dalších osob jako posluchačů. Nahrávací zařízení bylo ukryto proto, aby dítě zbytečně neznervózňovalo. Podmínky průběhu pořizování nahrávek byly v obou případech stejné, tedy děti byly volány

do kabinetu, kde již byla připravená židle a otevřená kniha. Byly upozorněny, aby nebyly nervózní, protože jim nejde o známku, budou číst jen kousek textu, a to jen pro jednoho posluchače.

První nahrávka byla pořízena v září roku 2014 těsně po nástupu do školy. Po soustavné práci s dětmi v průběhu několika měsíců byla v únoru roku 2015 pořízena druhá nahrávka.[2] Samozřejmě byli o tomto postupu informováni rodiče a byl získán oficiální souhlas zákonných zástupců s nahráváním jejich dětí a s použitím tohoto materiálu pro potřeby akademické práce.

V obou případech nahrávání se jednalo o text dětem neznámý, nepřipravený, tedy „čtení z listu“ a současně v obou případech šlo o ukázku obdobně náročnou. Ukázky byly ze stejné knihy.

5.3 Vyhodnocení nahrávek

Nahrávky byly analyzovány a zhodnoceny v oblasti kvality čtenářského výkonu z hlediska správnosti čtení, porozumění čtenému textu, plynulosti čtení a výrazného čtení. Vždy byly porovnávány dvě nahrávky téhož žáka.

Správností byla míněna technická stránka čtení, jako je artikulace, změna, přehození, přidání nebo vynechání hlásek, slabik a slov a jejich zkomolení. Porozumění bylo ověřováno pomocí několika otázek vztahujících se k textu. Zaměření na plynulost čtení nám ukáže vhodnost či nevhodnost tempa, správné či nesprávné frázování a pauzy, případně hláskování či opakování čteného slova. U výrazného čtení hodnotíme jedincovu intonaci, modulaci síly, výšky a barvy hlasu. Zjednodušeně by se dalo říci: posouzení, zdali je čtenářský projev přirozený, posluchačsky příjemný, atraktivní a zajímavý. Pro přehlednost byly výsledky zapisovány do tabulek.

Druhá nahrávka byla hodnocena dle stejných kritérií jako nahrávka první.

5.4 Posouzení změny ve čtení nahlas

Při hlasitém čtení byly u všech jedinců zúčastněné skupiny hodnoceny kvality čtenářského projevu a došlo k jejich srovnání s odstupem času, po téměř půlroční práci na rozvoji dovednosti čtení nahlas. Srovnáván byl vždy výkon jedince v průběhu času, zajímal nás individuální pokrok každého dítěte.

U každého žáka byla posuzována změna v projevu. Po vyhodnocení obou nahrávek všech žáků byly ustanoveny tři kategorie posunu čtenářského výkonu žáka, do kterých byli žáci rozřazeni.

Kategorie posunu:

- Stagnace – ve čteném projevu žáka nebyly zaznamenány pozitivní ani negativní změny (5 žáků).
- Mírný pokrok – nastal pozitivní posun v některé z kvalit čtenářského výkonu, který byl patrný, ale nebyl příliš markantní (8 žáků).

[2] O tomto postupu informováni rodiče a byl získán oficiální souhlas zákonných zástupců s nahráváním jejich dětí a s použitím tohoto materiálu pro potřeby akademické práce.

- Pokrok – velmi výrazný pozitivní posun ve více kvalitách žákova projevu (7 žáků).

V tabulkách 1 – 6 jsou příklady popisů nahrávek z hlediska zařazení do uvedených kategorií.

Tabulka 1

Příklad žáka A – kategorie Stagnace

Žák A	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Naprosto přesná artikulace, žádné chyby oproti správnosti.	Plně uvědomělé čtení s vnímáním obsahu. Po mírném postrčení přichází i porozumění vtipu.	Klidné a naprosto dostačující tempo zvolené tak, že si je žák plně vědom obsahu textu.	Užitá intonace částečně i frázování. Změna barvy hlasu při přímé řeči.
2.	Precizní artikulace.	Uvědomělé čtení, plné porozumění včetně situačního humoru!	Vhodné pauzy i frázování. Tempo mohlo být pomalejší - přílišnou rychlostí způsobené zadrhávání.	Plně rozlišená přímá řeč změnou barvy hlasu. Posluchačsky rychlé tempo.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka A: Na projevu nebylo téměř co zlepšovat. Došlo ke zrychlení tempa, oči čtou rychleji než ústa, proto občas dojde k zadrhnutí. Doporučení − vést ke koncentraci a v důsledku toho ke klidu.

Tabulka 2

Příklad žáka V – kategorie Stagnace

Žák V	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Občas záměna hlásek. Domýšlení slabik, vynechání slova.	Obsah není vnímán. Záměna jmen školníka a žáka. Dokáže pouze vyjmenovat přinesené knihy.	Občasné slabikování. Spojování slov k sobě. Částečně chybí funkční pauzy.	Projev bez změn tempa, barvy či výšky hlasu. Monotónní. Posluchačsky uspávající.
2.	Přehození a vynechání slabiky, několik domyšlení slova.	Zodpovězení otázek, na které je odpověď přímo napsaná, žádné vyvozování myšlenek.	Tempo přizpůsobené správnosti čtení. Chybí funkční pauzy. Spojování slov k sobě.	Projev plochý, jednolitý. Bez intonace či odlišení přímé a nepřímé řeči. Monotónní projev.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka V: Projev zní stále monotónně a jednolitě. Neodlišuje přímou a nepřímou řeč, v přímé řeči naprosto chybí intonace. Jediná intonace v projevu je větná a to ještě ne vždy. Text sice vnímá, ale nechápe myšlenky či důsledky.

Tabulka 3

Příklad žáka F – kategorie Mírný pokrok

Žák F	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Domýšlení slabik v několika málo případech.	Reprodukce textu, vyjmenování předmětů. Neporozumění vtipu.	Nevhodné pauzy. Slabikování, opakování slabik.	Špatné frázování. Mechanické tvoření otázek. Bez výrazu přímé řeči. Pokus o intonaci.
2.	Zkomolení a domýšlení slabik jen v několika málo případech.	Zodpovězení otázek úplné. Po postrčení porozuměl i situačnímu vtipu.	Nevhodné pauzy. Občas slabikování a opakování slov. Tempo zvolené tak, aby stačil vnímat text.	Malá změna barvy hlasu při přímé řeči. Otázky tvořeny mechanicky.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka F: Projev je o něco plynulejší a výraznější, i když stále přetrvává monotónní charakter. Je patrná snaha o zařazení intonace a změny barvy v přímé řeči.

Tabulka 4

Příklad žáka KP – kategorie Mírný pokrok

Žák K	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Vymýšlení slov, vynechání slabik. Komolení slov.	Částečné zodpovězení otázek. Nepovšimnutí si vtipu.	Opakování slov, slabikování. Dvojí čtení. Přílišnou rychlostí způsobené chyby, přeřeky.	Mechanická intonace ve větě. Neodlišení změny mluvčího v přímé řeči. Malá modulace hlasu.
2.	Vymýšlení slov v málo případech.	Vnímání čteného částečně, popletené zodpovězení otázek. Nepovšimnutí si slovního humoru.	Vhodné tempo. Zadrhávání a občasné slabikování.	Modulace barvy a výšky hlasu v přímé řeči. Přirozenější projev.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka K: Plynulost výrazně lepší, výraz projevu je přirozenější. Ale obsahu textu není věnována taková pozornost, aby žák četl s plným porozuměním. Méně chyb oproti správnosti textu.

Tabulka 5

Příklad žáka – kategorie Pokrok

Žák E	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Domýšlení, opravování, vynechávání slabik.	Soustředění na správnost čtení, malá pozornost, co čte. Jen částečné zodpovězení otázek.	Sekání slov, slabikování. Opakování slov. Pomalejší tempo. Občas nevhodný dech.	Přehnaná nevhodná a mechanická intonace. Není frázování.
2.	Ojediněle změna či vynechání slabiky.	Plné zodpovězení všech otázek. Porozumění i slovnímu humoru.	Pauzy i tempo v pořádku. Většinou i vhodné frázování.	Změna barvy hlasu v přímé řeči. Částečné přiblížení živé řeči. Otázky s přirozenou intonací.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka E: Výrazný pokrok v plynulosti čtení a ve výrazu projevu. Mnohem lepší intonace, změna barvy hlasu, vhodně zvolené pauzy. Částečné přiblížení se přirozenému projevu.

Tabulka 6

Příklad žáka – kategorie Pokrok

Žák W	Správnost čtení	Porozumění textu	Plynulost čtení	Výrazné čtení
1.	Vynechání slabiky, změny slabik a hlásek. Domýšlení slov.	Zodpovězení otázek částečné. Vnímání nebylo úplné – záměna jména žáka a školníka.	Občasné slabikování a zadrhávání uprostřed slov. Časté nefunkční pauzy, proto nezní projev plynule.	Monotónní projev bez intonace či rozlišení přímé a nepřímé řeči.
2.	Technika plně zvládnutá, bez větších problémů.	Naprosté zodpovězení všech otázek. Všimnutí a pochopení jak situačního, tak i slovního humoru.	Naprosto plynulý projev, žádná zadrhnutí. Pauzy plně funkční.	Odlišení přímé a nepřímé řeči. Přímá řeč zní téměř přirozeně, změna výšky a barvy hlasu.

Pozn.: Upraveno dle Draské (2015)

Závěr pro žáka W: Výrazný posun ve všech kvalitách projevu, včetně plynulosti a výrazu. Předčítání se blíží přirozenému projevu. Zlepšením techniky a plynulosti se zlepšilo i porozumění obsahu slov a vnímání humoru.

5.5 Závěry z výzkumné sondy

Srovnáním dvou nahrávek hlasitého čtení žáků zúčastněné třídy byla zjišťována míra pokroku ve čtenářském projevu jednotlivých žáků. Srovnáván byl vždy výkon jednoho žáka,

nedocházelo ke srovnávání jedince se spolužáky. Posun ve čtenářském výkonu nebyl ani v jednom případě negativní. U několika žáků byla konstatována stagnace výkonu čtení, u zbylých došlo buď k mírnému pokroku, nebo k pokroku zřetelné.

Ani u jednoho dítěte ze zúčastněné skupiny nahrávky neukázaly regresi a stagnace byla konstatována v pěti případech. K pokroku došlo hlavně u dětí, které měly potenciál nejen v oblasti čtení, ale i ve všech ostatních oblastech učení (lze konstatovat díky několikaletému pozorování zúčastněné třídy). V jednom případě došlo ke stagnaci žáka, který oplývá velkým nadáním ve všech oblastech vzdělávání na školní i zájmové úrovni. Tento žák je vždy precizně připraven, každou problematiku pochopí a žádný úkol pro něj není problém. Jediné, co perfektně neovládá je právě čtení nahlas. Ani soustavná práce během projektu nepřinesla v této oblasti žádnou změnu.

Je otázka, nakolik měla na pokroku jednotlivých žáků vliv právě soustavná práce v projektu a zda by stejné výsledky nepřinesla i běžná, projektem neobohacená, edukační práce.

6 Shrnutí

Mluvit se každý člověk může naučit jen v sociálním kontextu. Čtení nahlas jako forma mluvené řeči, která navazuje vztah a sdílení, může být aktivitou obohacující nejen výuku jako takovou, ale celkově přispět k budování dobrého sociálního klimatu. V představeném projektu došlo k interakci starších a mladších žáků v procesu učení. Přínosy projektu jsou zřejmé: Pro žáky prvního ročníku bylo velmi dobré vidět praktické využití čtení. Setkali se navíc s mnohem mladšími předčtenáři než doposud. Najednou jim nečetli učitelky, rodiče či prarodiče, ale děti jen o pár let starší než jsou ony.

Žáci pátého ročníku rozvinuli svou empatie, více pochopili a uznali mladší spolužáky. Dokázali rozpoznat a vybrat vhodnou literaturu pro žáky prvního ročníku a mají celkově větší povědomí o dětské literatuře. Projekt také předal starším žákům přiměřený podíl zodpovědnosti − za přednes pohádky či příběhu a za odvedenou práci celkově. Starší děti se staly pro mladší vzorem. Protože na starší žáky bylo pohlíženo očima mladších jako na vzor, snažili se starší žáci působit vyspěle, byli si vědomi pozornosti, která se na ně upírala z řad mladších žáků.

Kromě těchto edukačních přínosů zejména v postojové oblasti byly ověřeny edukační výsledky v dovednostní oblasti. Výsledky výzkumné sondy prokázaly, že většina dětí svou dovednost čtení nahlas prohloubila.

Literatura

Draská, Eva. (2015). *Rozvoj dovednosti čtení nahlas na ZŠ Nýřany* (Diplomová práce). Dostupná z https://portal.zcu.cz/portal/studium?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDYwtRBmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzMyNLQ0OgDAMA3lqP8ToAAAA.

Košťálová, H. a kol. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

Křivánek, Z. & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Sovová, P., Cozlová S. & Wagnerová, J. (2014). Předčtenářská gramotnost jako součást kompetencí předškolního pedagoga. In Čábalová, D. (Ed.), *Pregraduální vzdělávání učitelů MŠ jako dialog mezi teorií a praxí* (s. 51−59). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z http://www.zcu.cz/pracoviste/vyd/On-line.html#FPE.

Štembergová-Kratochvílová, Š. (1994). *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Zámečník, J. (2010). *Český jazyk: Čtení s porozuměním 1−4*. Praha: Mutabene, Logico Piccolo.

Kontakt

Mgr. Eva Draská

ZŠ a MŠ Nýřany
Školní 901, 330 23 Nýřany

e-mail: evikman@seznam.cz

Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Katedra pedagogiky FPE ZČU
Chodské nám. 1, 300 00 Plzeň

e-mail: pavla.sovova@gmail.com