

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Didaktické hry jako prostředek rozvoje čtenářské
gramotnosti**

Diplomová práce

Autor: Leona Abrahamová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph. D.

Hradec Králové

2018

Zadání diplomové práce

Autor: Leona Abrahamová
Studium: P13514
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce: **Didaktické hry jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti**
Název diplomové práce AJ: Didactic games as a way of developing of reading literacy

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje problematice uplatnění didaktických her při nácvičce elementárního čtení. Teoretická část se zabývá vývojem dítěte mladšího školního věku, čtenářskou i funkční gramotností a činiteli, kteří ji ovlivňují. Pozornost je také zaměřena na didaktické hry a jejich rozdělení. Praktickou část tvoří sborník didaktických her a aktivit, které napomohou k nácvičce a rozvoji čtenářské gramotnosti.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent: Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Datum zadání závěrečné práce: 26. 5. 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Podpis

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky, cenné rady a čas, který mi při zpracování práce poskytl.

Anotace

ABRAHAMOVÁ, Leona. *Didaktické hry jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 110 s.

Diplomová práce se zabývá problematikou uplatnění didaktických her ve výuce čtení na 1. stupni základní školy s cílem podnítit zájem dětí o čtení a rozvíjet tak čtenářskou gramotnost. Teoretická část je zaměřena na gramotnost s důrazem na gramotnost čtenářskou a didaktické hry. Pozornost je také věnována žákům mladšího školního věku. Praktickou část tvoří sborník didaktických her napomáhající k všestrannému rozvoji dětí při osvojování dovedností a znalostí ve vyučovacích hodinách čtení.

Klíčová slova: Gramotnost, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, výzkumy čtenářské gramotnosti, didaktická hra, školní zralost, školní připravenost

Annotation

ABRAHAMOVÁ, Leona. *Didactic games as a means of developing reading literacy*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 110 pp.

The thesis focuses on the use of didactic games in teaching reading skills at primary school with the aim to encourage children to read and therefore develop their reading literacy. The theoretical part is devoted to literacy with the emphasis on reading literacy and didactic games. Attention is also paid to younger school-age children. The practical part is comprised of the collection of didactic games contributing to general development of children when acquiring skills and knowledge during reading classes.

Keywords: Literacy, reading literacy, functional literacy, reading literacy researches, didactic game, school maturity, school readiness

Obsah

Úvod.....	9
1. Vstup dítěte do školy.....	11
1.1 Způsobilost k zahájení školní docházky.....	12
1.1.1 Školní zralost.....	12
1.1.2 Školní připravenost.....	14
1.1.3 Mladší školní věk	16
2. Gramotnost	19
2.1 Funkční gramotnost.....	20
2.1.1 Složky funkční gramotnosti	21
2.1.2 Funkční ngramotnost.....	22
2.1.3 Příčiny a důsledky nedostatečné funkční gramotnosti.....	23
2.1.4 Odstraňování funkční ngramotnosti.....	24
2.2 Čtenářská gramotnost	25
2.2.1 Vymezení pojmu	25
2.2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	27
2.2.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	29
2.2.4 Čtenářská gramotnost a kurikulum.....	30
2.2.5 Výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS).....	31
3. Metody rozvoje čtenářské gramotnosti	43
3.1 Metody kritického myšlení	43
3.2 Čtenářské strategie	49
3.2.1 Hledání souvislostí	49
3.2.2 Vizualizace	50
3.2.3 Předvídání	51
3.2.4 Usuzování.....	51
3.2.5 Shrnování	51
3.2.6 Kladení otázek.....	52
3.2.7 Hodnocení	53
4. Hra.....	56

4.1	Didaktická hra.....	58
4.2	Rozdělení didaktických her	60
4.2.1	Didaktické hry k rozvoji smyslového vnímání (hry senzomotorické)	60
4.2.2	Hry intelektuální.....	61
4.2.3	Hry k rozvoji řeči.....	61
4.2.4	Hry k rozvoji hlásek a písmen.....	62
4.2.5	Hry se slabikou.....	62
4.2.6	Hry se slovy.....	63
4.2.7	Hry na kontrolu porozumění	63
5.	Praktická část.....	64
5.1	Metodologie praktické části práce	64
5.2	Sborník didaktických her.....	66
5.2.1	Hry určené pro 1. ročník základní školy.....	67
5.2.2	Hry určené pro 2. ročník základní školy.....	74
5.2.3	Hry určené pro 3. ročník základní školy.....	79
5.2.4	Hry určené pro 4. ročník základní školy.....	87
5.2.5	Hry určené pro 5. ročník základní školy.....	93
5.3	Shrnutí	99
5.4	Diskuze výsledků	100
	Závěr	101
	Literatura.....	103
	Seznam příloh.....	110

Úvod

V dnešní uspěchané době plné nových a dětem často dostupných technologií je velmi důležité a stále obtížnější podnítit a udržet zájem dětí o učení. Ačkoli se děti zpravidla do školy před nástupem do první třídy těší, po krátkém čase většina z nich školu vnímá jako povinnost, jako něco, co musí splnit.

Z osobní zkušenosti vím, že některým dětem škola připadá nudná a nezáživná. Sama si pamatuji na naše hodiny na základní škole. Způsob práce byl stále stejný – výklad nového učiva, opakování, procvičování v učebnici či pracovním sešitě. Byl to stále stejný stereotyp práce, který byl pro mě nudný a velmi demotivující. Tento problém přetrvává i dodnes.

Jsem však přesvědčena, že vhodně zvolenými metodami lze děti motivovat ke školní práci. Pro mě je takovou metodou hra, jelikož dítěti umožňuje osvojovat si poznatky a dovednosti cestou, která ho baví, na kterou se těší a je pro něho spontánní. Vždyť právě hra nás provází po celý náš život.

Ve své diplomové práci se zabývám didaktickými hrami, pomocí kterých lze rozvíjet u žáků 1. stupně základní školy čtenářskou gramotnost. Neboť jak řekl učitel národů Jan Ámos Komenský: „*S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole*“ (Ptáček, 2002, s. 54).

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se v první kapitole zaměřuji na vstup dítěte do školy, představuji přehled dosavadních znalostí o celkové připravenosti dítěte na školu. Ve druhé kapitole popisuji pojetí funkční a čtenářské gramotnosti. V této kapitole charakterizuji složky funkční gramotnosti, popisuji příčiny a důsledky funkční negramotnosti a jejich odstranění. U čtenářské gramotnosti popisuji faktory ovlivňující její rozvoj, etapy rozvoje, postavení čtenářské gramotnosti v oficiálních dokumentech státní správy a také podávám informace o dvou mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti a o výsledcích českých žáků. Ve třetí kapitole se věnuji metodám rozvíjení čtenářských dovedností, konkrétně se zaměřuji na

metody kritického myšlení a čtenářské strategie. V poslední kapitole teoretické části své práce zmiňuji teorii didaktických her a jejich rozdělení.

V praktické části jsem sestavila sborník didaktických her do výuky čtení, který bude inspirací nejen začínajícím pedagogům, ale i těm, kteří mají léta praxe a chtějí své hodiny oživit něčím novým. Hry jsou uspořádány podle ročníků. Neznamená to však, že když je hra určena pro daný ročník, nemůžeme ji využít i v jiných ročnících. Ke každé didaktické hře uvádím cíl, pomůcky a návod, jak tuto hru realizovat v praxi. U některých her jsou uvedeny také další varianty a k některým hrách jsem vytvořila návody pro jejich výrobu, které uvádím v přílohách. Učitel si tyto podklady může poté jakkoliv poupravit. Mnoho her lze využít i mimo školní prostředí. Já sama jsem některé použila na škole v přírodě, ve družině nebo na příměstských táborech. U didaktických her, které jsem ověřila v praxi, jsem napsala reflexi o tom, jak na žáky hra působila, zda se jim líbila a byla pro ně přínosná, nebo jestli se při realizaci neobjevily nějaké potíže. V závěru této práce je celkové shrnutí.

1. Vstup dítěte do školy

V první kapitole jsem se zaměřila na vstup dítěte do první třídy, jelikož je toto období velmi náročné nejen pro dítě, ale i pro rodiče a pedagogy. Dále jsem v této kapitole popsala školní zralost a připravenost. Posuzování těchto dvou kompetencí je v tomto období velmi důležité. Na konci této kapitoly se zmiňuji o mladším školním věku, jelikož je má pedagogická činnost zaměřena právě na žáky tohoto věku.

Ráda bych začala citací z knihy Zdeňka Matějčka (1994, s. 15), který tvrdí, že *„Rodina je chápána jako základ společnosti, je nejstarší lidskou společenskou institucí ... je to prvotní výchovné prostředí a rodiče jsou chápáni jako první a nejpřirozenější vychovatelé“*.

Rodina je tedy místem, kde děti získávají první informace o tom, jaké vztahy fungují nejen v rodině, ale také v okolním světě. Uvědomují si vlastní hodnotu, učí se vzájemné důvěře, pochopení, společnému řešení problémů, toleranci. Zkoumají zákonitosti fungování své rodiny, učí se rozpoznat a respektovat hranice a mantinely svého chování, včetně důsledků v případě jejich překračování. Rodina je pro dítě místem bezpečí (Matějček, 1994) a vytváří pocit domova, opory, lásky, citové vazby a jistoty, poskytuje základní orientaci v okolním světě a plní také funkci socializační (Kolář in Kolektiv autorů, 2003).

První významný předěl v životě rodiny a dítěte nastává se vstupem dítěte do školy. Podle platné legislativy (Zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, §34 a) vzniká dítěti povinný rok předškolního vzdělávání.

Podle Matějčka (1994) slovo povinnost označuje, co je pro dítě nové, závazné, z čeho se mění nový režim dne. Už nikdy po dobu školního vzdělávání nebude doma s matkou celý den, dítě snižuje na matce svou závislost a navazuje nové vrstevnické vztahy, zvyká si na nové prostředí. Jakkoliv je docházka do mateřské školy (přípravné třídy základní školy, třídy přípravného stupně základní školy speciální) každodenní a povinná a má vést ke způsobilosti dítěte zahájit povinnou školní docházku, přece jen ji dítě do

určité míry vnímá jako hru na školu. Teprve se skutečným vstupem do první třídy základní školy získává dítě novou roli, je školák, žák, slovo „musím“ má pro něj závazný obsah, zjišťuje, že má určité povinnosti a jeho práce je kontrolována. Tato situace je pro dítě natolik významná, že si ji pamatuje po celý život.

1.1 Způsobnost k zahájení školní docházky

Otázkou nástupu dítěte do školy se zabýval již Jan Amos Komenský (1992, s. 14): „*Na dobrém počátku všechno záleží*“ a řada dalších autorů. Vágnerová (2000) uvádí, že doba nástupu do školy není nahodilá, jelikož „*ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám*“ (Vágnerová, 2000, s. 136) a rozděluje nutné kompetence ke zvládnutí školních požadavků do dvou skupin (Vágnerová, 2000, s. 136):

- 1) „*Kompetence, které jsou závislé na zrání*“ (školní zralost).
- 2) „*Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení*“ (školní připravenost).

1.1.1 Školní zralost

Existuje mnoho definic školní zralosti. Například Jirásek za školní zralost považuje „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ (Jirásek, Tichá, 1968, s. 11).

Pedagogický slovník o školní zralosti uvádí: „*V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. V oblasti školské legislativy je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení 6. roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé*“ (Průcha, Mareš, Valterová, 2003, s. 243).

Mně osobně se nejvíce líbí definice Dittricha (1992, s. 19), který o školní zralosti říká: „*je to taková fyzická a psychická připravenost pro školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince*“.

V publikaci Bednářové a Šmardové (2015) mě zaujalo posuzování školní zralosti, které je důležité pro nástup do povinné školní docházky. Uvádějí tyto oblasti:

První oblastí je tělesný vývoj a zdravotní stav. Jejich posouzení je v kompetenci praktického či odborného lékaře, tělesná vyspělost (výška a váha) není prvořadým ukazatelem zralosti, nicméně drobnější tělesná konstituce může způsobovat snadnější unavitelnost nebo nižší odolnost vůči zátěži, rovněž příliš drobné dítě se může stát terčem posměchu silnějších dětí nebo se může potýkat s pocity ohrožení. Také děti předčasně narozené mohou mít problémy ve vývoji motoriky a řeči. Komplikací pro dítě při nástupu do školy je také častá nemocnost. K posouzení školní zralosti se „někdy uvádí tzv. *filipínská míra, která zjednodušeně považuje za školsky zralé dítě to, které rukou dosáhne přes hlavu na ucho na protilehlé straně*“ (Říčan a kol., 2006, s. 302).

Druhá oblast se zabývá úrovní vyspělosti kognitivních funkcí, do kterých patří vizuomotorika a grafomotorika - jemná motorika zahrnuje hybnost ruky, obratnost ruky i prstů. Vizuomotorika zahrnuje proces a stav koordinace pohybů končetin a zraku potřebných především pro kresbu, psaní i čtení. Grafomotorika zahrnuje úroveň motorické (pohybové) způsobilosti (správné postavení ruky) pro grafický výraz, psaní, obkreslování, kreslení, rýsování (vizuomotorika a jemná motorika). Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou podmínkou, podkladem pro psaní.

Řeč – dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět. Děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, více se u nich vyskytují specifické poruchy učení.

Sluchové vnímání – má v předškolním věku zásadní význam pro rozvoj řeči. Vlivem oslabeného vnímání mohou nastat problémy ve čtení, zapamatování si.

Zrakové vnímání – je nezastupitelné pro poznávání světa, ovlivňuje rozvoj myšlení, řeči, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy.

Vnímání prostoru – důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebe obslužných dovedností, pro hry, školní dovednosti.

Vnímání času – orientace v čase je nezbytná pro posloupnost činností, pro plánování postupných kroků.

Základní matematické představy – vytvářejí se za pomoci motoriky, sluchového, hmatového, prostorového, časového vnímání, řeči.

Třetí oblast je zaměřena na úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady a návyky). Jelikož klade školní práce nároky na všechny kvality pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost proti rušivým vlivům), je důležitá schopnost uvědomit si povinnost, zodpovědnost, dokončení úkolu.

Poslední oblastí je emocionálně-sociální zralost. Od dítěte se očekává přiměřené zvládnání emocí, sebeovládání, odolnost vůči neúspěchu, překážkám. Důležitá je schopnost odloučit se od rodiny, respektovat cizí autoritu, začlenit se do skupiny vrstevníků, schopnost spolupracovat s ostatními (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vágnerová (2000) poukazuje na změny, které se projevují zráním organismu dítěte, především jeho CNS. Dostatečná zralost se projevuje vyšší odolností vůči zátěži, kvalitnější koncentrací pozornosti, adaptací na školní režim. Zrání CNS pozitivně ovlivňuje rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj motorické koordinace a manuální zručnosti. Emočně zralé dítě dokáže přijmout roli školáka a odpovědnost za své chování.

1.1.2 Školní připravenost

Zelinková (2001, s. 111) za školní připravenost považuje „...*oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy*“. Rovněž Bednářová (2015, s. 2) o školní připravenosti uvádí: „*Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ)*“.

Nejsrozumitelnější definici podává Goleman (In Bednářová, 2015, s. 2), který uvádí, že: „*připravenost dítěte na školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit*“ a vyjmenovává sedm aspektů této schopnosti:

Sebevědomí – dítě si uvědomuje, že dokáže ovládat své pohyby, chování, je naladěno na úspěch, očekává pomoc dospělých.

Zvídavost – dítě má pocit, že je zajímavé učit se něco nového.

Schopnost jednat s určitým cílem – dítě chce ovlivňovat dění, ve svém úsilí je vytrvalé.

Sebeovládání – dítě se dokáže přizpůsobovat a ovládat své chování.

Schopnost pracovat s ostatními – odvíjí se toho, jak je přijímáno a chápáno ostatními a jak ono rozumí ostatním.

Schopnost komunikovat – dítě důvěřuje lidem okolo sebe, má příjemné pocity ze sdílené činnosti, dokáže prostřednictvím slov vyměňovat pocity, myšlenky, představy.

Schopnost spolupracovat – dítě dokáže nacházet rovnováhu mezi potřebami svými a ostatních.

Významná česká psycholožka Vágnerová (2000, s. 141) o školní připravenosti říká: *„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti“* a také: *„v obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy“*.

Velkou roli při vstupu dítěte do školy má přístup rodiny ke školnímu vzdělávání. *„Pro rodiče má školní vzdělávání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole“* (Vágnerová, 2000, s. 141). Škola děti rozvíjí způsobem, který je žádoucí pro společnost a který je nejbližší kultuře střední a vyšší sociální vrstvě. Děti přejímají postoj rodičů a je jím ovlivněna motivace ke školní práci. Pro dítě je důležité, pokud se hodnoty vzdělávání promítají do životního stylu rodiny. Naopak pokud rodiny dávají přednost nenáročné zábavě beze změn nebo konzumnímu způsobu života, hodnota vzdělání pro dítě klesá. *„Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně“* (Vágnerová, 2000, s. 142). Dítě je motivováno, pokud má vzdělávání pro něj osobní hodnotu – je pochváleno, překonává nějaké překážky, může získat větší prestiž, cíl je v souladu s hodnotami rodiny. Rodiny z nižších sociálních vrstev většinou význam vzdělání nepopírají, ale mnohdy nedokáží dítě vybavit kompetencemi pro uspokojující školní adaptaci. V jiných případech rodiče z těchto vrstev nebyli úspěšnými žáky, od svých dětí to nečekají, v některých případech školu považují za nepřátelské prostředí (Vágnerová, 2000).

Aby dítě mohlo zvládnout roli školáka a škola mohla splnit svou úlohu, hovoří Vágnerová (2000) také o sociální připravenosti:

Školsky připravené dítě umí rozlišovat různé role, ví, jak se má chovat k učiteli, chápe svou podřízenou roli žáka vedle role učitele jako autority.

Důležitá je úroveň verbální komunikace. Pokud dítě učiteli dobře nerozumí, je nejisté, špatně se orientuje, rovněž pokud špatně mluví, komunikaci omezuje, prožívá ji jako stresovou situaci.

Podmínkou pro zvládnutí výuky je dobrá znalost vyučovacího jazyka.

Dítě zná základní pravidla chování, má je dostatečně zafixované a chová se podle nich.

1.1.3 Mladší školní věk

Matějček (1996, s. 61) a s ním i řada dalších autorů (Vágnerová, 2000; Říčan, 2009; Langmeier, Krejčířová, 2006) rozděluje školní věk na dva až tři kratší časové úseky: „*mladší, který zahrnuje přibližně dva první roky školní docházky, střední, přibližně od osmi do dvanácti let a starší, který se kryje s obdobím tzv. puberty a stýká se pak s věkem mladistvým, jemuž je vyhrazena doba přibližně od patnácti do konce druhé desítky našich let*“.

Pro mladší i starší školáky uvádí dva okruhy problémů, se kterými se školáci potýkají. Jsou jimi problémy týkající se školního prospěchu a problémy společenské situace dítěte. Také poskytuje několik zásad, které mohou pomoci, aby škola nebyla zátěží pro rodinu: „*V klidu a pohodě. Zájem vede pozornost! Ne dlouho – a úkoly, pokud možno střídat! Osvědčuje se, pokud nemusí dítě při práci zachovávat jednu polohu. Vyloučit rušivé podněty. Předjímat možné chyby dítěte a nedovolit mu, aby nějakou chybu udělalo. Povzbudit a pochválit! Nezajímat se jen o školu, ale také o všechny jiné činnosti dítěte*“ (Matějček, 1996, s. 64). Mladší školní věk chápe jako dobu, kdy je potřeba napravit nedostatky ve vývoji řeči.

Z pohledu vývojové psychologie se Matějček (Koch, Matějček, 1960) v mladším školním věku zabývá rozvojem motoriky, rozumových schopností, sociálními vztahy, city, hrou, prací.

V motorice se výrazně zlepšuje hrubá a zejména jemná. Děti se v tomto období vyznačují velkou pohyblivostí, nevydrží dlouho v klidu, stále se něčím zaměstnávají, postupně se však dítě zklidňuje a pohyblivosti ubývá. Stoupá zájem o pohybové hry, které jsou stále častěji protkány soutěživostí (Koch, Matějček, 1960). Zlepšuje se koordinace všech pohybů celého těla, zlepšuje se výkon v nácvičku psaní a kreslení (Langmeier, Krejčířová, 2006) a také rozumové schopnosti (Koch, Matějček, 1960).

Rozvoj kognitivních schopností je těsně spojen s působením školy. Pozornost a schopnost soustředění se z počátečního krátkodobého udržení postupně mění. Dítě svou pozornost aktivně zaměřuje k tomu, co ho zajímá, postupně ale i k tomu, co mu učitel předkládá. V ideálním případě učební látka odpovídá zájmu dítěte. Ve všech oblastech vnímání, zejména zrakovém a sluchovém, dítě stále častěji zkoumá, analyzuje celek po částech, všímá si i drobných detailů, rozvíjí se pozornost, myšlení, paměť.

Paměť charakterizuje Matějček (1960, s. 309) jako „*rozvíjení úmyslného pamatování*“, dítě si musí osvojovat a ukládat učivo do paměti v určitém časovém úseku, začíná převažovat paměť logická nad mechanickou. Myšlení se mění, ubývá fantazie, myšlení je méně závislé na přáních a touhách dítěte. Matějček (1960, s. 309) uvádí, že „*školák je v podstatě realista, zajímá se o skutečnost a hodnotí ji poměrně střízlivě*“. Dítě je stále více schopno rozumět a užívat abstraktní pojmy, učí se řešit úsudkové příklady v matematice. Roste slovní zásoba, dítě poznává i nové významy týchž slov, artikulační neobratnost postupně ustupuje.

Změny sociální vztahů napomáhají dítěti se postupně odpoutávat od rodiny. Ve škole tráví velkou část dne, dítě se stalo školákem – hledá si své místo ve školním kolektivu, učí se plnit úkoly, podřizuje se vedení učitele. Zpravidla přijímá autoritu učitele jako samozřejmost, většinou bývá poslušnějším než v období předchozím a následujícím, nepřemýšlí ještě mnoho o sobě, svět přijímá takový, jaký se mu jeví. Zájmy se postupně ustalují. Největší vývoj se odehrává ve vztahu k ostatním dětem, dítě má velkou potřebu být ve společnosti druhých, hledá své místo ve skupině, které se odvíjí nejprve od vnějších okolností (např. jaké má materiální vybavení), později od osobních vlastností dítěte. Vytváří se silný pocit soudržnosti, pro dítě je důležité, jak je skupinou hodnoceno a přijímáno. Někdy je požadavek skupiny v rozporu s normami rodiny.

Po citové stránce je mladší školák převážně veselý, radostně naladěný, projevuje smysl pro humor. Vzdůstá pocit sebevědomí, především ve spojitosti se stoupajícími úspěchy. Přetrvávají i pocity strachu, více ze samoty, tmy, bolesti, přibývají i další formy – zejména z neúspěchu, ze společenského zařazení ve skupině. Vytváří se i sociální city – dítě přijímá společenské normy, vytváří se svědomí, sílí přátelství, rozvíjí se smysl pro čest. Dítě se učí své city ovládat, ubývá negativních výbuchů, umí dát najevo city společensky vhodnou formou.

Hra v mladším školním věku stále představuje důležitého činitele v rozvoji osobnosti. Přetrvávají hry úlohové, kdy si dítě hraje „na něco“ nebo „na někoho“, napodobují dospělé a jejich zaměstnání, mění se ve zvířata a pohádkové bytosti a do her promítají vše, co je zaujalo. Pevně pohybový ráz mají hry soutěživé. Děti se učí pravidla, ale v souladu se svým sociálním vyspíváním ještě nejsou schopny dodržet vždy závaznost těchto pravidel nebo si tato pravidla upravují ve svůj prospěch. K soutěživým hrám se přidávají také nejrůznější stolní a deskové hry.

Práce a hra pro předškolní dítě nepředstavuje podstatný rozdíl, zatímco školák už ví, že hra je pro zábavu a práce je důležitá činnost, kterou se vytvářejí hodnoty, přináší sebou povinnost, zodpovědnost a kontrolu plnění. Matějček poukazuje na vědomí povinnosti, které je u mnoha prvňáčků velmi silné. *„Tak se stává, že děti z první třídy poměrně velmi často žalují na jiné – častěji právě proto, že byla někým porušena školní pravidla, která jsou závazná pro všechny. Ve velké většině případů zde není úmysl druhému škodit, ale snaha zajistit dodržení nových povinností všemi účastněnými“* (Koch, Matějček, 1960, s. 325). Přejít ke skutečné práci představují konstruktivní hry, jejichž cílem je zhotovení výrobku. Ve hrách školních dětí dochází už k dělbě práce. Děti k těmto hrám využívají nejrůznějších materiálů, vyřezávají, vystřihují, lepí, sestavují modely, staví z technických stavebnic. Také vedení k fyzické práci, pomoci v domácnosti a vytváření prostoru pro aktivního člena domácnosti pomáhá rozvíjet vědomí povinnosti a zodpovědnosti i mimo školu (Koch, Matějček, 1960).

2. Gramotnost

Gramotnost je důležitou složkou vzdělávání, proto se v této kapitole zaměřím právě na ni. Popíši zde funkční gramotnost a její složky, také funkční negramotnost, její příčiny a důsledky a jejich odstranění. Pod funkční gramotnost patří gramotnost čtenářská. I v této podkapitole se zaměřím na její složky, charakterizují faktory ovlivňující její rozvoj, a nakonec představím dva nejznámější výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností žáků základních škol.

Pojem gramotnost je v zahraniční literatuře analyzován ze sociokulturní perspektivy, v české literatuře bývá pojem gramotnost zpravidla spojován se čtením a psaním. Existuje celá řada definic a atributů vztahujících se k definici pojmu gramotnost. Pedagogický slovník definuje gramotnost jako „*dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 77). Doležalová (2005, s. 11) uvádí, že „*gramotnost představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy*“. A vůbec nejznámější původní definici pojmu gramotnost přijalo Valné shromáždění UNESCO na svém 10. zasedání roku 1985, která zní: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO in Rabušisová, 2002, s. 15).

Pro usnadnění orientace této problematiky a celkově k pochopení pojmu gramotnost se mi však nejvíce líbila definice Doležalové (2005, s. 14): „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti*“.

Jak již bylo uvedeno, gramotnost byla chápána jako získaná základní dovednost čtení a psaní, která byla dávána do kontextu se základním vzděláním. V některých publikacích lze najít rozšíření obsahu gramotnosti ještě na dovednost počítání, což tedy souvisí s ovládnutím trivia.

Obsah gramotnosti se postupně rozšiřuje o další složky, jelikož společnost v současné době požaduje po svých členech velké množství vědomostí, dovedností a schopností. Např. ve výzkumu PISA je za jakýsi základ obecné gramotnosti považována gramotnost čtenářská, matematická a přírodovědná. Očekává se, že do základní gramotnosti přibude i gramotnost počítačová (Doležalová, 2005).

S gramotností úzce souvisí i pojem „negramotnost“, které se věnuji v kapitole 2.1.2.

2.1 Funkční gramotnost

V této kapitole jsem se nejvíce opírala o knihu Doležalové (2005), která podává problematiku funkční gramotnosti srozumitelně, jasně a stručně.

Pojem funkční gramotnost byl poprvé použit roku 1956 W. A. Grayem, ovšem využíván byl až od 80. let 20. století. Funkční gramotnost bývá v české i zahraniční literatuře definovaná různě. V pedagogickém slovníku je pojem vymezen takto: *„Vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 74). Doležalová uvádí, že *„jde o soubor dovedností ke zpracování informací uvedených v textu a k jejich použití na řešení určité situace“* (Doležalová, 2005, s. 38).

Já se přikláním k definici Zápočtové (2012, s. 20), která ve své publikaci uvádí mimo jiné, že jde o *„schopnosť efektívne sa zapájať a participovať na rozličných skupinových a spoločenských aktivitách, vyžadujúcich používanie gramotnosti (čítania, písania i počítania); jako aj o samostatné využívanie gramotnosti v prospech vlastného individuálneho rozvoja i rozvoja spoločnosti“*.

Z uvedených definic lze vyvodit několik podstatných znaků, které vymezují funkční gramotnost vůči gramotnosti v pojetí základním. Funkční gramotnost:

- je podmíněna společensky i kulturně;
- je schopnost řešit úkoly a problémy každodenního života;
- je souborem dovedností a vědomostí, které umožňují práci se souvislými i nesouvislými texty bohatě strukturovanými a obsahujícími značné množství informací;
- je dovednost pracovat s informacemi, potřebnými k řešení úkolů, které nejsou v textu obsaženy;
- je schopnost umožňující reagovat na měnící se potřeby společnosti.

2.1.1 Složky funkční gramotnosti

Funkční gramotnost je dělena do několika okruhů, které mají svoji striktní specifikaci. První rozdělení, které bych zde zmínila, vychází ze seznamu dovedností potřebných k životu. Například Hejsek (2015) nebo Doležalová (2005) dělí funkční gramotnost do třech základních složek: textová gramotnost, dokumentová gramotnost a numerická gramotnost. Do textové gramotnosti patří dovednosti a vědomosti, které jedinec potřebuje k pochopení a následnému uplatnění informací v souvislých textech jako jsou zprávy, úvodníky novin, komentáře apod. Dokumentová gramotnost vymezuje dovednosti a vědomosti, které jedinec potřebuje k vyhledávání a využívání informací z různých typů nesouvislých nebo krátkých typů textů, tj. různých typů dokumentů a tisků jako například jízdní řády, mapy, pokyny, diagramy, reklamní prostředky apod. Poslední složkou je numerická gramotnost zahrnující znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k aplikaci operací s číselnými údaji, jenž jsou v textu či dokumentech, např. v grafech, tabulkách, objednávkách zboží, účtech apod.

Dále můžeme rozdělit funkční gramotnost do několika složek z hlediska školského systému, a to na gramotnost: čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační, jazykovou a finanční. Toto rozdělení uvádí ve své publikaci Havel a Najvarová (2011). Čtenářskou gramotností se budu zabývat v kapitole 2.2. Matematickou (numerickou) gramotnost jsem již popsala výše.

Přírodovědná gramotnost je definována jako: „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou*

k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností“ (Palečková, Tomášek, 2005, s. 45). Žák by tedy měl dokázat porozumět znalostem z přírodovědných věd a umět je využít v praktickém životě.

Informační gramotnost bývá také označována jako e-gramotnost, počítačová gramotnost nebo třetí gramotnost. Pojí se s využíváním elektronických médií (např. počítač, rádio, televize, mobilní telefon aj) a jejich programového vybavení (např. tabulkové procesory, internet, CD-ROM, email aj.). Tvoří ji celá škála kompetencí, z nichž nejdůležitější je kompetence k hodnocení informací, jelikož právě v elektronických médiích se setkáváme s hojným množstvím údajů a informací různých kvalit. Zapojení různých multimédií a nelineární čtení vede čtenáře k vytvoření si nových čtenářských strategií a zapojení myšlenkových procesů a operací (Švrčková, 2011).

Předposlední složkou je gramotnost jazyková, o které přemýšlíme především ve smyslu mluvené komunikace, která nám slouží k zjišťování informací. Jazykovou gramotnost můžeme rozlišit na dvě skupiny. První skupinou je jazyková gramotnost v mateřském jazyce umožňující vyjadřovat myšlenky, pochopit sdělení ostatních a kriticky posoudit jejich správnost a věrohodnost. Druhou skupinou je jazyková gramotnost v cizím jazyce, která je důležitá pro rozvoj komunikativní funkce jazyka napomáhající k odstranění jazykové bariéry. Jazykově gramotný člověk by měl tedy zvládat číst a psát v jiném než mateřském jazyce.

Poslední složkou je finanční gramotnost, která se v první řadě týká dospělých osob. Finančně gramotný jedinec by měl mít dispozice pro zabezpečení sebe i své rodiny, měl by dokázat pracovat s rodinným rozpočtem, orientovat se na finančním trhu či v oblasti peněz.

2.1.2 Funkční nigramotnost

S gramotností úzce souvisí i nigramotnost. V rozvojových zemích je za nigramotného člověka považován jedinec, který nedosáhl ani základů gramotnosti, tzn. - není schopný číst a psát. Ve vyspělejších zemích je tak označován jedinec neschopný pracovat s textem ze života.

Mezinárodní společenství UNESCO definovalo nigramotnost takto: *„Nigramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty“*

(Doležalová, s. 13). Z toho plyne, že mezi negramotnými jedinci nejsou jen lidé s absolutní neznalostí písma, ale i lidé s nízkou mírou gramotnosti.

Od 70. let 20. století se používá pojem funkční negramotnost. Funkčně negramotný jedinec sice prošel základním vzděláním, ve kterém si osvojil čtení, psaní a počítání, avšak ne v takové míře, aby se dokázal orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat. Takovíto lidé jsou často nezaměstnaní, jelikož se nedokáží přizpůsobit tlaku změn požadovaných v práci, chybí jim motivace nebo neumí ovládat nové technologie.

Z toho plyne, že funkčně negramotný jedinec není zcela negramotný, ale je negramotný pouze k požadavkům, které na něj klade současná společnost. Jde tedy o lehčí formu negramotnosti.

2.1.3 Příčiny a důsledky nedostatečné funkční gramotnosti

Jelikož se příčiny nízké úrovně funkční gramotnosti a funkční negramotnosti objevují ve všech oblastech působících na gramotnost, zaměřím se na ty nejpodstatnější.

Mezi první příčiny patří socioekonomické příčiny. V dnešní době je velmi důležité sociální postavení rodiny ve společnosti. Funkčně negramotní jedinci většinou bývají z rodin s nižší úrovní vzdělanosti, s nižším ekonomickým postavením či pochází z rodin, kde rodiče nedokončili povinnou školní docházku. S nedostačující funkční gramotností se setkáváme i u osob nezaměstnaných, u osob z etnických či rasových skupin, které žijí jako samostatná jednotka. Tito jedinci mívají potíže jak v občanském a profesním životě, tak i v soukromí. Jelikož jsou tyto skupiny nejčastěji centrem sociálního napětí, existují programy reagující na jejich sociální podmínky a rozvíjející u nich gramotnost.

V praxi se u sociálně-ekonomicky slabých skupin setkáváme s tím, že nejsou schopné vytvořit dostatečně sugestivní prostředí pro výchovu dětí.

Mezi další příčiny patří pedagogické. V průběhu školní docházky se totiž můžeme setkat s nízkou kvalitou vyučování, která také vede k nedostatečné funkční gramotnosti. Nyní popíši negativní činitele ovlivňující funkční gramotnost z hlediska pedagogického:

- U žáků je kladen důraz na zapamatování si textů z učebnic bez dostatečného porozumění.
- Učitelé neprojevují zájem o to, zda žáci umí uplatnit učivo i v jiných situacích než v těch, které se naučili ve škole.
- Škola postrádá základní principy účinného vyučování, tj. sebeutváření žáků, užitečnost textů či individuální přístup k žákům při výuce čtení.
- Nekvalitní nebo nedostatečné vyučování elementárního čtení.
- Ve škole převládá souvislé čtení, které ovšem jedinec v běžném životě nijak nevyužije. Při práci s textem je důležitější naučit žáky vyhledávat potřebné informace, pracovat s nimi a umět je vyhodnocovat.
- Při výuce čtení se používají pouze texty z čítanek, které jsou výhradně výkladové nebo vyprávěcí. Mimo školu se ale setkáváme i s dalšími zdroji informací, jako jsou přehledy, dotazníky, tabulky formuláře aj. S těmito zdroji se však žáci učí pracovat minimálně.

Zamyslíme-li se nad těmito negativními činiteli, dojdeme k názoru, že by měly být změněny metody práce s textem i při výuce čtení vůbec. Důraz by měl být kladen na čtení s porozuměním, řešení problémů a praktických situací. Nejen na prvním stupni základní školy, ale také v dalších ročnících by se měly prohlubovat dovednosti práce s textem.

2.1.4 Odstraňování funkční negramotnosti

Z předešlé kapitoly vyplývá, že k rozvoji funkční gramotnosti u dětské populace je především zapotřebí zkvalitnit pedagogický systém. Opatření jsou tedy z tohoto důvodu směřována do této oblasti. Podle Jany Doležalové (2005) je důležité věnovat velkou pozornost čtení s porozuměním a práci s textovými informacemi. Dále by mělo být do vzdělávacích programů zabudováno nejen utváření dovedností pracovat s informacemi, ale i ostatních životních dovedností (např. řešení problémů, kritické myšlení aj.).

Pro dospělé jsou v zahraničí budována vzdělávací centra zaměřující se na zvyšování funkční gramotnosti, které nabízí programy pro zvyšování základního vzdělání doplněné poradenskou a propagační činností. Jsou navrhovány i programy zlepšující úroveň gramotnosti, které zohledňují metody a obsah individuálně podle konkrétního

jedince. Podle mého názoru je velmi důležité rozšiřovat možnosti dalšího vzdělávání a zaměřit se na zvyšování kvality výuky.

2.2 Čtenářská gramotnost

Jednou z nejdůležitějších gramotností je gramotnost čtenářská, která je vnímána jako součást gramotnosti funkční. Funkce čtenářské gramotnosti je ve vzdělávacím procesu zcela nezastupitelná, jelikož umožňuje získávání, osvojování, zapamatování a vybavování informací a poznatků z ostatních oborů vzdělávání. Stala se objektem mnoha rozsáhlých mezinárodních srovnávacích výzkumů.

2.2.1 Vymezení pojmu

Pojem čtenářská gramotnost nemá stanovenou ustálenou definici, která by byla používána vždy, všude a všemi. Definice se totiž mění se změnami ve společnosti, ekonomice a kultuře.

K objasnění pojmu čtenářská gramotnost se mi nejvíce líbí definice uvedena v pedagogickém slovníku, která ji definuje jako: *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, st. 42).

Ráda bych zde zmínila i definice mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA (o těchto výzkumech více v následujících kapitolách), které se zaměřují na čtenářskou gramotnost v České republice. Pro tyto výzkumy je nezbytné mít pojem jasně definovaný a vymezený.

Ve výzkumu PISA je čtenářská gramotnost vymezena jako *„schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“* (Palečková, Tomášek, 2005, s. 37).

Pro potřeby výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost vymezena jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (Najvarová, 2008, s. 43).

Z uvedených definic vyplývá, že jedinci nestačí pouhá dovednost rozluštit jednotlivé znaky, ale především se od něho vyžaduje práce s obsahem čteného.

Ráda bych zde zmínila i šest rovin, ze kterých se čtenářská gramotnost skládá. Uvádí je ve svých publikacích Šlapal (2012) a Košťálová (2010). Těchto šest rovin se vzájemně prolíná a žádná není opominutelná. Na základě těchto rovin můžeme pojednávat o problémech, které mají jedinci s nedosahující kvalitou čtenářské gramotnosti potřebné pro každodenní život a včlenění se do společnosti. Jedná se o vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace. Níže tyto složky stručně popíši:

1. Vztah ke čtení. Je velmi důležité, aby čtení přinášelo nejen uspokojení, ale i vnitřní potřebu číst.
2. Doslovné porozumění. Čtenář by měl zvládnout přečíst správně psané texty, a dále pak tvořit porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních vědomostí a zkušeností.
3. Vyvozování a hodnocení. Z přečteného textu umí čtenářsky gramotný člověk vyvozovat závěry, kriticky je hodnotit z různých hledisek a sledovat záměry autora.
4. Metakognice. Složkou čtenářské gramotnosti je i sebereflexe. S ní je spojená strategie pro lepší porozumění, překonávání náročnosti obsahu textu i složitosti vyjádření.
5. Sdílení. Čtenářsky gramotný člověk by měl být připraven předat své prožitky, porozumění a pochopení dalšímu čtenáři. Dalé by měl porovnávat pochopený text s jeho sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a přemýšlet o rozdílech.
6. Aplikace. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k rozvoji sebe samého i ke svému konání. Také dokáže četbu zúročit v dalším období života.

2.2.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvíjení čtenářské gramotnosti v její nejširší podobě je aktivním, dynamickým, dlouhodobým a mnohvrstevným procesem. V průběhu času působí na jedince mnoho faktorů, které ovlivňují a podmiňují úroveň a kvalitu čtenářské gramotnosti. Tyto faktory lze rozdělit do dvou základních skupin: vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Rozdělení můžeme vyjádřit pomocí schématu 1, které jsem použila z knihy Najvarové (2011, s. 33).



Schéma 1 - Faktory rozvoje čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2011, s. 33)

Faktory vnitřní jsou „vrozené předpoklady a zvláštnosti centrálního nervového systému jedince – čtenáře, charakteristiky osobnosti a také získané zkušenosti, tzn. zájem žáků o čtení, vnitřní motivaci, čtenářské postoje a chování“ (Hejsek, 2015, s. 22). Mezi vnitřní faktory řadíme věk, intelektuální úroveň jedince, pohlaví, volní vlastnosti, vnitřní motivaci, zdraví, vyspělost smyslových orgánů, duševní rozpoložení, kvalitu a rozsah slovní zásoby, zkušenosti a zralost centrální nervové soustavy. Některé z faktorů čtenářské gramotnosti charakterizují podrobněji. Pro charakteristiku těchto faktorů jsem převážně použila publikaci Bartošové (2014).

Prvním faktorem ovlivňujícím čtenářskou gramotnost je věk. Podle prováděných výzkumů se gramotnost jedince nejvíce rozvíjí ve věku od 16 do 24 let, poté záleží na profesi, kterou jedinec vykonává. Pokud jedinec každý den pracuje s textem, i nadále se

v tomto směru přirozeně rozvíjí. Ve stáří čtenářská gramotnost spíše klesá, jelikož je používána méně.

Druhým vnějším faktorem je intelektuální úroveň jedince, která má významný vliv na schopnost dekodovat text, a tím do určité míry ovlivňuje porozumění čteného, slovní zásobu, orientaci v textu, vyhledávání informací apod. Aby žák textu porozuměl, je potřeba, aby měl nějaké znalosti z dané oblasti, o které by se opíral a dal je do souvislosti s textem. Porozumění textu se ztěžuje, pokud žák takovéto vědomosti nemá. Třetím faktorem je pohlaví. Ve výzkumech PISA bylo zjištěno, že v testech čtenářské gramotnosti dosahují významně lepších výsledků dívky, které čtou raději než chlapci. Velký podíl na tom může mít také to, že děti často napodobují rodiče stejného pohlaví a ve většině případů předčítají dětem ženy.

Mezi další faktory, které zde popíši, patří volní vlastnosti a vnitřní motivace. Volní vlastnosti se projevují v míře vytrvalosti, důslednosti, trpělivosti, soustředěnosti apod. Na práci s textem mají velký vliv tak, jako vnitřní motivace. Je-li jedinec dostatečně motivován, stává se tato motivace hlavním faktorem určujícím stupeň kladných volních vlastností potřebných k dosažení cíle.

Posledním vnitřním faktorem je zdraví. V oblasti čtenářské gramotnosti se nejvíce objevují negativně působící faktory, jako např. úrazy mozky, specifické poruchy učení, smyslové vady apod.

Do **faktorů vnějších** zahrnujeme prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje a které na něj určitým způsobem působí a má vliv na jeho volní vlastnosti, psychický stav a motivaci. Patří sem především ekonomická a sociální úroveň země, vzdělávací systém státu a jeho kulturní úroveň a výchova vzdělávání jak ve škole, tak v rodině.

Prvním vnějším faktorem, který bych zde ráda uvedla, je rodina, jelikož má nenahraditelný vliv a význam nejen na rozvoj dítěte, ale je stěžejní i pro další vývoj až k dospělosti. Velký význam zde má také sociální postavení rodiny ve společnosti a vzdělání rodičů.

Druhým faktorem je vzdělávací systém státu. Spadá sem uzákonění bezplatné povinné školní docházky a její délka, s čímž souvisí i celý systém vzdělávání od preprimárního až po terciální vzdělávání, požadavky na vzdělání učitelů, dostupnost knihoven atd.

Třetím vnějším faktorem ovlivňujícím čtenářskou gramotnost je vzdělávací program školy a typ školy. Každá škola si tvoří na základě Rámcového vzdělávacího programu svůj vlastní Školní vzdělávací program, ve kterém si stanoví své priority v oblasti vzdělávání a výchovy žáků. Za neméně důležité také považují prostředí, ve kterém se škola nachází, zda se jedná o školu městskou či venkovskou.

Mezi další faktory patří např. prostředí a klima školy a třídy, osobnost učitele, spolužáci a přátelé. Prostedí školy působí na jedince nejen esteticky, ale i svým klimatem. Je velmi důležité, aby žák byl v prostředí, které je tvořeno zdravým klimatem třídy, ve kterém panuje dobrá nálada, přátelská atmosféra a tvořivost. Není-li tomu tak, pak by to mohlo negativně působit na jeho vztah k učivu a škole celkově. Také zde hraje velkou roli osobnost učitele, která na žáka ve škole bezprostředně působí. V pozitivním případě může velmi znatelně ovlivnit a povzbudit žákovu motivovanost pro různé činnosti a podpořit jeho snahu a cílevědomost v dané oblasti výuky. V opačném případě to samozřejmě funguje také. A v neposlední řadě mají nemalou roli i lidé, kteří žáka obklopují. Ve škole to jsou hlavně spolužáci, mimo školu přátelé. Je zřejmé, že pokud má žák ve svém okolí kamarády, kteří čtou, a může si s nimi o svých čtenářských zážitcích povídat, ovlivní to pozitivně jeho přístup ke čtení.

2.2.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v několika etapách. Většina autorů vychází z popisu kvalitativní a kvantitativní gradace ve čtenářských dovednostech, která je podmíněna působením faktorů ovlivňujících rozvoj čtenářské gramotnosti. Nyní charakterizují jednotlivé etapy.

První etapa rozvoje čtenářské gramotnosti se nazývá pregramotnost nebo také emergentní dětská gramotnost či gramotnost spontánní. Tato etapa začíná v momentě, kdy dítě navazuje první kontakty s gramotností a jejími projevy v chování dospělých. V aktivní formě se projevují konverzací dospělého s dítětem, předčítáním, manipulací

s knihami a jinými tiskovinami. Dítě pozoruje, co s psanými materiály dělají dospělí, tj. čtou (knihy, návody, časopisy), píšou (vzkazy, dopisy) a hovoří o uvedených aktivitách. Z těchto činností si dítě vytváří vlastní představu o gramotnosti a o fungování psané komunikace. Etapa je formálně ukončena, když dítě nastoupí do školy.

Druhá etapa rozvoje čtenářské gramotnosti začíná nástupem dítěte do povinného školního vzdělávání, konec etapy je ohraničen ukončením základního vzdělávání. Jelikož se jedná o dlouhé časové období, je rozděleno na kratší úseky. V prvním úseku se žáci učí nácvik techniky čtení a psaní. Tato etapa se označuje jako etapa počáteční čtenářské gramotnosti, etapa elementární gramotnosti nebo etapa bázové gramotnosti. Pro toto období je typický nácvik techniky čtení a psaní a jejich procvičování, které by mělo být praktikováno na textech určité literární úrovně a mělo by být využíváno komunikativně. V druhém úseku nastupuje etapa funkčního využívání techniky čtení pro různé účely. V této etapě by si měli žáci osvojovat metody, techniky a strategie práce s texty, které jim umožní celoživotní vzdělávání a účasti na dění ve společnosti. V etapě jsou dvě dílčí etapy - etapa základní gramotnosti a etapa rozvinuté základní gramotnosti.

Třetí etapa rozvoje čtenářské gramotnosti začíná po ukončení povinné školní docházky a je především spojena s dospělostí. Nazývá se etapa funkční gramotnosti. Žák by měl mít znalosti a dovednosti na takové úrovni, která mu umožní začlenit se do společnosti a být její funkční součástí. Všechny předchozí etapy jsou podmínkou a východiskem pro vznik funkční gramotnosti.

2.2.4 Čtenářská gramotnost a kurikulum

Vzdělávací politikou státu se zabývá zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání, ze kterého vychází Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, která tvoří celistvý koncept vzdělávání v České republice.

Pro jednotlivé obory jsou zpracovány Rámcové vzdělávací programy, které upřesňují obecné vzdělávací cíle, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj žáků,

charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují pravidla pro tvorbu Školních vzdělávacích programů a učebních předpokladů.

Rámcový vzdělávací program Základního vzdělání (dále jen RVP ZV) patří mezi nejnovější dokumenty školské politiky státní úrovně. V textu RVP ZV pojem čtenářská gramotnost použit není, avšak čtení je považováno za základní prostředek získávání znalostí ve všech vzdělávacích oblastech, které směřují k dosažení funkční gramotnosti žáků. Význam čtenářské gramotnosti se projevuje již v popisu jednotlivých klíčových kompetencí, které jsou definovány pomocí gramotnostních dovedností žáků. Obzvláště v kompetenci k učení musí žák využívat čtenářskou gramotnost k tomu, aby volil učební strategie účelně, vyhledával a členil informace na základě jejich pochopení a propojoval a zefektivňoval proces učení s tvořivými činnostmi v běžném životě. Dále se s čtenářskou gramotností pojí kompetence komunikativní a kompetence k řešení problémů. V praxi to jsou jazykové schopnosti (Altmanová a kol., 2010).

S klíčovými kompetencemi se žáci setkávají ve všech vzdělávacích oblastech, proto není čtenářská gramotnost výhradně včleněna do vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, ačkoli je jí v této vzdělávací oblasti věnována největší pozornost. Dalším oblastem slouží čtenářská gramotnost jako prostředek získávání, předávání a komunikování informací (Metelková, 2010).

Jak jsem již zmínila výše, čtenářská gramotnost není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, což může mít za následek to, že v současných školách je největším problémem nedostatečný čas na čtení a aktivity spojené s ním. Dalším problémem mohou být i neinformovaní vyučující, kteří nevědí, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet a podporovat ji. Na závěr bych ráda podotkla, že *„pouze na základě RVP ZV není možné ve škole plánovat rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečně systematicky a v celé šíři“* (Altmanová a kol., 2010, s. 10).

2.2.5 Výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS)

V současné době se věnuje zkoumáním dovedností, schopností či zájmů žáků základních škol řada organizací. Cílem těchto organizací je porovnávat různé kompetence žáků, a to jak na úrovni národní, tak i na úrovni mezinárodní. Výsledky a závěry těchto výzkumů by poté měly sloužit ke zlepšení a zkvalitnění pedagogické

praxe, především k přípravě žáků pro uplatnění v současné společnosti, a k aktualizaci pedagogické teorie.

V České republice byly první výzkumy prováděny v roce 1995. Jednalo se o druhé kolo testování mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti RLS (Reading Literacy Study), kterého se zúčastnilo 33 zemí, včetně České republiky. Díky výzkumu měla Česká republika první příležitost porovnat dovednosti a vědomosti českých žáků se žáky z ostatních zemí. V oblasti vyhledávání informací v textu dosáhli čeští žáci průměrných výsledků a v oblasti porozumění textu mírně nadprůměrných výsledků. Výzkum přinesl českým školám něco nového a motivujícího.

V současné době probíhají v České republice dva významné mezinárodní výzkumy, které sledují oblast čtenářské gramotnosti. Jedním z nich je výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), jehož respondenty jsou žáci 1. stupně základní školy. Druhou organizací je OECD PISA (International Programme for Student Assessment), který se zaměřuje na žáky 2. stupně základní školy.

Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků - IEA, který byl zahájen roku 2001 a provádí se v pravidelných pětiletých intervalech. Projekt je zaměřen nejen na čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku, kteří již techniku čtení ovládají, ale také na to, jaké čtenářské návyky mají rodiče žáků, jaké knihy čtou nebo jakým způsobem vyučují učitelé.

Česká republika se projektu zúčastnila v letech 2001, 2011 a 2016. Toto šetření v České republice zajišťuje Česká školní inspekce. Posledního šetření se zúčastnilo celkem 50 zemí z celého světa. V České republice se do šetření zapojilo 157 základních škol, přes 5 500 žáků a rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů.

V roce 2016 se výzkum PIRLS zaměřil na dva typy gramotnosti, a to čtenářskou a informační. Podle oficiálních stránek PIRLS (dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>) bylo hlavním cílem zjistit informace o tom, jak čtou žáci doma a ve škole, a dále pak vlivy na výuku čtení v dané zemi. Nově byla do šetření PIRLS 2016 zařazena studie ePIRLS, která se zaměřuje na čtení elektronických textů

v internetovém prostředí. Do této studie se zapojilo 14 zemí, Česká republika se neúčastnila.

Zvolenou testovací metodou, kterou šetření PIRLS využívá k hodnocení čtenářské gramotnosti, jsou písemné testy pro žáky a dotazníky, které vyplňují testovaní žáci, jejich rodiče, učitelé a ředitelé škol. Pomocí těchto dotazníků jsou získávány informace o čtenářských postojích, o podmínkách a průběhu výuky čtení, o rodinném zázemí a jiných činitelích, které mohou ovlivňovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Testové sešity s texty a otázkami pro žáky sledují čtenářskou gramotnost v rámci dvou účelů čtení. Prvním účelem je čtení pro získání literární zkušenosti, tj. čtení ze zájmu a pro radost. Zde jsou především využívány příběhy, povídky nebo pohádky, při jejichž čtení poznává čtenář události, místa, děj, atmosféru, myšlenky a pocity hrdinů. Druhým účelem je čtení pro získání a používání informací, tj. čtení jako prostředek učení. Ve většině případů je používána populárně naučná literatura, letáky, učební texty aj.

V předložených ukázkách jsou respondenti posuzováni ve čtyřech postupech porozumění:

1. Vyhledávání informací se zaměřením na vyhledávání určitých myšlenek, událostí, údajů, pocitů nebo jednání postav. Důležitá je orientace v textu a nalezení informace odpovídající danému účelu čtení. Úkoly dále sledují: hledání definic slov nebo slovních spojení, rozpoznání prostředí, místa či času, ve kterém se příběh odehrává.
2. Vyvozování závěrů, kde musí čtenář propojit informace z různých částí textu a pochopit příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi. Při práci s textem je nutné domýšlet skutečnosti, které nejsou uvedeny v textu. Dalšími úkoly pro čtenáře jsou např. popsání vztahu mezi dvěma postavami, vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení nebo určení věci nebo osoby, kterou zastupuje v textu zájmeno.
3. V Interpretaci musí čtenář zvládnout propojit informace a myšlenky obsažené v textu se svými vlastními znalostmi či zkušenostmi. Dále pak musí např. rozpoznat a vysvětlit celkové sdělení textu nebo posoudit vývoj děje nebo jiných možností chování postavy v dané situaci.
4. Posouzení textu neboli hodnocení obsahu, jazykových prostředků a prvků textu. Čtenář porovnává text se svými představami, posuzuje pravdivost či reálnost příběhu.

Jak jsem již zmiňovala, v roce 2016 proběhl poslední výzkum PIRLS, kterého se zúčastnilo 50 zemí z celého světa a 11 ekonomických regionů (jako např. Moskva, Andalusie nebo Québec). Výsledky tohoto šetření již byly zveřejněny na oficiálních stránkách České školní inspekce (dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>). Pro potřeby této diplomové práce uvádím podrobněji výsledky šetření PIRLS, jelikož se věnuje žákům 4. ročníku základní školy. Uvedená data a tabulky jsem čerpala z publikace Janotové, Tauberové a Potužníkové (2017).

V Tabulce 1 jsou uvedeny průměrné výsledky zemí na celkové škále čtenářské gramotnosti, která byla vytvořena v šetření PIRLS 2001 na základě výsledků tehdy zúčastněných zemí. Škála byla nastavena na hodnotu 500 bodů, které by měl odpovídat mezinárodní průměr, směrodatná odchylka byla 100 bodů. Aby bylo možné porovnávat výsledky dalších šetření PIRLS, přepočítávají se na tuto škálu.

Jak si v Tabulce 1 můžeme všimnout, dosáhli čeští žáci v testu čtenářské gramotnosti nadprůměrného výsledku, který je srovnatelný například s výsledky žáků Rakouska, Slovinka, Nizozemska či Itálie. Z evropských zemí si zřetelně lépe vedli žáci Irska, Finska, Polska či Norska. Nejlepšími výsledky se mohli pochlubit žáci Ruska a Singapuru. Naopak nejhůře si vedli žáci Egypta a Jihoafrické republiky.

Tab. 1 - Průměrný výsledek zemí na celkové škále (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 9)

	Průměr		Průměrný věk žáků		Průměr		Průměrný věk žáků
Rusko	581	▲	10,8	Německo	537		10,3
Singapur	576	▲	10,4	Kazachstán	536	▼	10,3
Hongkong	569	▲	9,9	Slovensko	535	▼	10,4
Irsko	567	▲	10,5	Izrael	530	▼	10,0
Finsko	566	▲	10,8	Portugalsko	528	▼	9,8
Polsko	565	▲	10,7	Španělsko	528	▼	9,9
Severní Irsko	565	▲	10,4	Belgie (vlámská)	525	▼	10,1
Norsko (5) ⁷	559	▲	10,8	Nový Zéland	523	▼	10,1
Tchaj-wan	559	▲	10,1	Francie	511	▼	9,8
Anglie	559	▲	10,3	Belgie (frankofonní)	497	▼	10,0
Lotyšsko	558	▲	10,9	Chile	494	▼	10,1
Švédsko	555	▲	10,7	Gruzie	488	▼	9,7
Maďarsko	554	▲	10,6	Trinidad a Tobago	479	▼	10,2
Bulharsko	552		10,8	Ázerbájdžán	472	▼	10,1
USA	549		10,1	Malta	452	▼	9,7
Litva	548		10,8	Spoj. arab.emiráty	450	▼	9,8
Itálie	548		9,7	Bahrajn	446	▼	9,9
Dánsko	547		10,8	Katar	442	▼	10,0
Macao	546		10,0	Saúdská Arábie	430	▼	9,9
Nizozemsko	545		10,1	Írán	428	▼	10,2
Austrálie	544		10,0	Omán	418	▼	9,7
Česká republika	543		10,3	Kuvajt	393	▼	9,6
Kanada	543		9,9	Maroko	358	▼	10,2
Slovinsko	542		9,9	Egypt	330	▼	10,0
Rakousko	541		10,3	Jihoafrická republika	320	▼	10,6

V Tabulce 2 je uvedeno podrobnější srovnání výsledků vybraných zemí od roku 2001. Jak si můžeme všimnout, došlo v České republice od roku 2001 do roku 2016 k výraznému zlepšení průměrného výsledku žáků o 6 bodů. Nicméně v porovnání s rokem 2011 se výsledek českých žáků nijak nezlepšil.

V evropských zemích se za uplynulých 15 let výrazně zlepšili žáci Slovinska, Slovenska, Lotyšska a Maďarska. Od posledního cyklu se statisticky zlepšili žáci Litvy, Bulharska, Irska, Maďarska a Španělska. Největšího zlepšení za uplynulých 15 let však dosáhli žáci Ruska, Singapuru a Hongkongu, jejichž rozdíl byl o více než 40 bodů.

Tab. 2 – Změny ve výsledcích vybraných zemí mezi roky 2001, 2006, 2011 a 2016 (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 11).

Země	Průměrný výsledek ve čtenářské gramotnosti				Rozdíl	
	2016	2011	2006	2001	2011–2016	2001–2016
Litva	550	528	537	543	22 ▲	7
Bulharsko	552	532	547	550	20 ▲	2
Austrálie	544	527	---	---	17 ▲	---
Irsko	567	552	---	---	15 ▲	---
Maďarsko	554	539	551	543	15 ▲	11 ▲
Španělsko	528	513	513	---	15 ▲	---
Švédsko	555	542	549	561	13 ▲	-6
Rakousko	541	529	538	---	12 ▲	---
Rusko	581	568	565	528	12 ▲	53 ▲
Slovinsko	542	530	522	502	12 ▲	41 ▲
Norsko (4) ⁹	517	507	498	499	10 ▲	18 ▲
Singapur	576	567	558	528	9	48 ▲
Anglie	559	552	539	553	7 ▲	6
Itálie	548	541	551	541	7 ▲	7 ▲
Severní Irsko	565	558	---	---	6	---
Slovensko	535	535	531	518	0	17 ▲
Nizozemsko	545	546	547	554	-1	-9 ▼
Česká republika	543	545	---	537	-2	6 ▲
Finsko	566	568	---	---	-2	---
Hongkong	569	571	564	528	-2	41 ▲
Německo	537	541	548	539	-4	-2
Kanada	543	548	---	---	-5 ▼	---
Malta	452	457	---	---	-5 ▼	---
Dánsko	547	554	546	---	-7 ▼	---
USA	549	556	540	542	-7 ▼	7
Nový Zéland	523	531	532	529	-8 ▼	-6
Belgie (frankofonní)	497	506	500	---	-9 ▼	---
Francie	511	520	522	525	-9 ▼	-14 ▼
Izrael	530	541	---	---	-11 ▼	---
Portugalsko	528	541	---	---	-13 ▼	---
Lotyšsko ¹⁰	558	---	541	545	---	13 ▲
Belgie (vlámská) ¹¹	525	---	547	---	---	---

Výsledky PIRLS jsou také prezentovány na dílčích škálách pro účely čtení a pro postupy porozumění. Škála pro účely čtení se zaměřuje na čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací. Dobrý čtenář by, podle pojetí čtenářské gramotnosti v šetření PIRLS, měl umět číst s porozuměním stejně dobře literární i informační texty. Země by tedy měly mít na obou škálách srovnatelné výsledky, avšak ve skutečnosti si žáci relativně lépe vedli na literární než na informační škále. Rozdíly mezi výsledky mohou pravděpodobně souviset se čtenářskými zkušenostmi žáků, které mohou být ovlivněny způsobem výuky čtení, volnočasovou četbou nebo kulturou dané země. Z evropských zemí dosáhli na obou škálách podle

účelu čtení vysokých výsledků žáci Irska, Finska a Polska. Z mimoevropských to byli žáci Ruska, Singapuru a Hongkong. V České republice je rozdíl mezi výsledky sice statisticky významný, ale poměrně malý. Z toho vyplývá, že čtení literárních a informačních textů nečiní našim žákům výrazné potíže. Za posledních 15 let, tj. od roku 2001 do roku 2016, došlo na škále podle účelu čtení k statisticky výraznému zlepšení v roce 2011. Roku 2016 došlo k mírnému zhoršení na škále informačních textů, výsledky na škále literárních textů se nezměnily.

Druhá dílčí škála je zaměřena na čtyři postupy porozumění, a to na vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. V tomto šetření je důležité, aby čtenář porozuměl významu čteného textu. V testu je pak zaměřeno 20% otázek na vyhledávání informací, 30% na vyvozování závěrů, 30% na interpretaci a 20% na posuzování textu.

V Tabulce 3 si můžeme všimnout, že nejlepších výsledků dosáhli žáci Ruska, Singapuru a Hongkongu, z evropských zemí si nejlépe vedli žáci Irska, Polska, Norska a Anglie. Česká republika se umístila s celkovým výsledkem těsně nad průměrem, avšak ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské Unie se pohybuje pouze v oblasti průměru. Naši žáci dosáhli statisticky lepších výsledků na škále vyhledávání informací a vyvozování závěrů, která představuje spíše jednodušší čtenářské dovednosti. Česká republika se řadí k zemím s nejméně vyrovnanými výkony žáků při užití různých čtenářských dovedností, jelikož mezi výsledky na dílčích škálách podle postupů porozumění je rozdíl 13 bodů. Podobně jsou na tom žáci Francie, Rakouska, Německa a Finska, kterým se také více daří v interpretaci a posuzování, než ve vyhledávání a vyvozování.

Tab. 3 – Průměrné výsledky vybraných zemí na dílčích škálách podle postupů porozumění (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 19)

Země	Celkový výsledek	Výsledek na škále vyhledávání a vyvozování	Výsledek na škále interpretace a posuzování	Rozdíl mezi výsledkem na dílčích škálách
Francie	511	521 ▲	501 ▼	20
Rakousko	541	550 ▲	534 ▼	16
Německo	537	546 ▲	530 ▼	16
Česká republika	543	551 ▲	538 ▼	13
Finsko	566	572 ▲	562 ▼	10
Slovinsko	542	547 ▲	539 ▼	8
Švédsko	555	560 ▲	553 ▼	7
Slovensko	535	538 ▲	531 ▼	7
Belgie (frank.)	497	501 ▲	494 ▼	7
Chile	494	496	491 ▼	5
Dánsko	547	550 ▲	546	4
Norsko (5)	559	561	558	3
Nizozemsko	545	546	544	2
Portugalsko	528	528	526	2
Belgie (vl.)	525	526	524	2
Litva	548	549	548	1
Malta	452	452	451	1
Hongkong	569	568	568	0
Izrael	530	530	530	0
Rusko	581	581	582	-1
Bulharsko	552	550	552	-2
Irsko	567	566	569	-3
Itálie	548	547	550	-3
Španělsko	528	526 ▼	529 ▲	-3
Kanada	543	541 ▼	545 ▲	-4
Nový Zéland	523	521	525 ▲	-4
Severní Irsko	565	562 ▼	567	-5
Anglie	559	556 ▼	561 ▲	-5
Maďarsko	554	552	557 ▲	-5
Singapur	576	573 ▼	579 ▲	-6
Lotyšsko	558	554 ▼	562 ▲	-8
Austrálie	544	541 ▼	549 ▲	-8
Polsko	565	560 ▼	570 ▲	-10
USA	549	543 ▼	555 ▲	-12

Výzkum PISA

Mezinárodní výzkum PISA patří mezi největší a nejdůležitější výzkumy v oblasti měření výsledků vzdělávání žáků. Výzkum je jednou z aktivit OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v České republice je organizován Ústavem pro informace a vzdělávání. Šetření je zaměřeno na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost a probíhá ve tříletých cyklech, přičemž v každé cyklu je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí. Jejimi respondenty jsou patnáctiletí žáci, tj. žáci 9. tříd základních škol nebo žáci prvních ročníků středních škol, u kterých se zkoumá, do jaké míry si osvojili znalosti a dovednosti potřebné pro další studium či přípravu na budoucí povolání (Palečková, Tomášek, 2005).

Poprvé se toto šetření uskutečnilo roku 2000, ve kterém byla hlavní zjišťovanou oblastí čtenářská gramotnost. Roku 2003 to byla matematická gramotnost a o tři roky později byla zvýšená pozornost věnována přírodovědné funkční gramotnosti (Palečková, Tomášek, 2005). Tento cyklus se opakuje, a proto hlavní zjišťovanou oblastí již šestého cyklu mezinárodního výzkumu PISA 2015 byla přírodovědná gramotnost. Téhož roku byla do projektu zapojena oblast schopnosti týmového řešení problému, která může být, podle OECD, klíčová pro úspěšné a produktivní zapojení žáků do společnosti.

Posledního šetření se zúčastnilo 72 zemí, z nichž 35 je členem OECD a dalších 37 jsou země nečlenské. V České republice se do šetření zapojilo 345 škol, přes 7000 žáků narozených v roce 1999 a 6000 učitelů. Zvolenou testovací metodou byly písemné testy zahrnující texty souvislé a nesouvislé (např. grafy, tabulky) a dotazníky pro žáky, učitele a ředitele škol.

V šetření PISA 2015 však bylo oblasti čtenářské gramotnosti věnováno méně prostoru, neboť byla tato oblast v roce 2015 vedlejší. Oproti čtvrté fázi výzkumu v roce 2009, ve které byla čtenářská gramotnost hlavní sledovanou oblastí, nebylo možné v roce 2015 vytvořit jednotlivé škály, a proto jsou výsledky prezentovány pouze na celkové škále čtenářské gramotnosti.

Nutno podotknout, že ve výzkumu PISA není čtenářská gramotnost chápána klasickým způsobem, nýbrž se na ni pohlíží jako na soubor dovedností a vědomostí, které jedinec využívá při práci s různými druhy textů v běžných životních situacích. Výzkum PISA

definuje čtenářskou gramotnost jako: „*schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“ (Palečková, Tomášek, 2005, s. 37).

V Tabulce 4 jsou uvedeny průměrné výsledky zúčastněných zemí na celkové škále čtenářské gramotnosti. Škála byla v roce 2000 nastavena tak, abych průměr výsledků byl roven hodnotě 500 se směrodatnou odchylkou 100. Po zahrnutí dalších zemí se průměr v roce 2015 snížil na hodnotu 493 se směrodatnou odchylkou 100.

Z Tabulky 4 vyplývá, že čeští žáci jsou mírně pod průměrem zemí OECD. Jejich výsledky jsou srovnatelné například s výsledky žáků Lotyšska, Chorvatska, Rakouska či Itálie. Nejlepších výsledků dosáhli žáci Singapuru, Honkongu a Kanady.

Výsledek českých žáků lze sledovat a porovnávat s rokem 2000 a 2009, kdy byla čtenářská gramotnost hlavní sledovanou oblastí. V roce 2000 byl výsledek českých žáků 492 bodů, v roce 2009 to bylo 478 bodů. Z toho plyne, že mezi roky 2000 a 2015 se výsledek statisticky zhoršil o 5 bodů, avšak mezi roky 2009 a 2015 se statisticky zlepšil o 9 bodů. Nicméně zůstává Česká republika i nadále pod průměrem zemí OECD.

Tab. 4 – Průměrné výsledky zúčastněných zemí – čtenářská gramotnost (Blažek, Příhodová, 2016, str. 28)

Země	Průměrný výsledek	Rozdíl vůči ČR
Singapur	535	▲
Hongkong (Čína)	527	▲
Kanada	527	▲
Finsko	526	▲
Irsko	521	▲
Estonsko	519	▲
Korejská republika	517	▲
Japonsko	516	▲
Norsko	513	▲
Nový Zéland	509	▲
Německo	509	▲
Macao (Čína)	509	▲
Polsko	506	▲
Slovinsko	505	▲
Nizozemsko	503	▲
Austrálie	503	▲
Švédsko	500	▲
Dánsko	500	▲
Francie	499	▲
Belgie	499	▲
Portugalsko	498	▲
Velká Británie	498	▲
Tchaj-wan	497	▲
USA	497	▲
Španělsko	496	▲
Ruská federace	495	○
Čína (vybrané čínské provincie)	494	○
Švýcarsko	492	○
Lotyšsko	488	○
Česká republika	487	
Chorvatsko	487	○
Vietnam	487	○
Rakousko	485	○
Itálie	485	○
Island	482	○
Lucembursko	481	○
Izrael	479	○
Argentina (provincie Buenos Aires)	475	○
Litva	472	▼
Maďarsko	470	▼
Řecko	467	▼
Chile	459	▼
Slovensko	453	▼
Malta	447	▼
Kypr	443	▼

Z uvedených výsledků PISA 2015 a PIRLS 2016 vyplývá, že i když mají žáci 4. ročníků základních škol pozitivnější vztah k četbě a čtou častěji než žáci patnáctiletí, v mezinárodním srovnání se umístili mezi posledními místy, jelikož v jiných zemích projevují stejně staří žáci mnohem větší zájem o četbu. V obou výzkumech se na předních příčkách pohybují žáci Singapuru, Hongkongu, Irska a Finska.

Výzkumy také ukazují, že žáci, které baví čtení, dosáhli ve všech zemích lepších výsledků než ti žáci, které čtení nebaví. To samé platí pro čtení ve volném čase. Po knížce sáhne spíše žák, kterého čtení baví než ten, kterého čtení nebaví. Česká republika patří mezi země, kde je obliba čtení pod průměrem, což je poté vidět i ve výsledcích jednotlivých testů, jelikož žáci, kteří čtou častěji, dosahují v testech lepších výsledků. V šetření PIRLS 2016 se ukázalo, že jen 30 % žáků má velmi rádo čtení, polovina žáků má docela rádo čtení a zbylých 20 % žáků nemá rádo čtení. V obou výzkumech se ukázalo, že mnohem častěji čtou dívky než chlapci.

Podle mého názoru je velmi důležité podporovat rozvoj čtení s porozuměním, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v rámci ostatních předmětů. Ve výuce by bylo dobré častěji využívat informační texty (populárně-naučné publikace, časopisy aj), didaktické hry, digitální technologie, elektronické texty a jiné pomůcky napomáhající k rozvoji čtenářské gramotnosti.

3. Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Třetí kapitola volně navazuje na kapitolu předešlou, ve které jsem se zabývala gramotností funkční a čtenářskou. V této kapitole píší o metodách rozvoje čtenářské gramotnosti, konkrétně se zaměřuji na metody kritického myšlení, které jsou velmi často využívány v hodinách českého jazyka u žáků mladšího školního věku, a strategie čtení, které využíváme u složitých textů.

Než popíši jednotlivé metody a strategie, ráda bych vysvětlila pojem metoda. Podle Zormanové (2012, s. 13) „*pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti*“. Maňák a Švec (2003, s. 22) ve své publikaci zase uvádí, že „*metoda vyznačuje především cestu, po níž se ve škole ubírá žák*“.

Podle mého názoru je tedy obecně řečeno metoda jakýsi způsob dosažení cíle. Jedná se o systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků. Tyto činnosti se zabývají určitým výchovně vzdělávacím cílem. Důraz je kladen na spolupráci učitele a žáka, kdy učitel má za úkol pomocí výukové metody vést žáka k osamostatňování a vytváření si vlastního učebního stylu, který mu bude dále pomáhat při studiu (Maňák, Švec, 2003).

3.1 Metody kritického myšlení

V odborné literatuře lze dohledat mnoho definic kritického myšlení. V mnohém se liší, avšak jedno mají společné, chápou kritické myšlení jako prostředek, jenž vede u žáků k pochopení učiva, k odhalování přístupů mezi jednotlivými osvojenými fakty a jevy, k vyjádření svého individuálního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učení (Zormanová, 2012).

Gavora (1995, s. 7) rozumí pod termínem kritické myšlení něco jako „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům*“.

Roku 1997 byl vytvořen mezinárodní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (v angličtině Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT), který rozvíjí kritické myšlení, čtenářskou gramotnost žáků a klíčové kompetence. Jedním z hlavních prostředků programu je jazyk, a to jak ve formě mluvené, tak i psané. Žáci se učí pracovat s různými typy textů za pomoci rozsáhlé škály metod. Díky nim získávají nové informace, přemýšlí o textu, rozvíjejí svoji kritickou analýzu či jim to pomáhá pochopit to, co se učí (Hejsek 2015).

Pro metody kritického myšlení je charakteristický třífázový model učení, jenž byl rozšířen zejména díky programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Za pomoci jednotlivých fází žáci nabydou klíčové kompetence, osvojují si nové informace či dokážou nalézat souvislosti. Třífázový model učení vymezuje následující fáze: fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe. Fáze evokace má za cíl žáky motivovat a vzbudit v nich zájem o problematiku. Žáci by si měli vybavit, co již o daném tématu vědí, co si myslí, že vědí. Pro tuto fázi lze využít tyto výukové metody: brainstorming, myšlenková mapa, klíčová slova či volné psaní. Ve fázi uvědomění si významu žák hledá nové informace, které porovnává s již osvojenými. V této fázi lze využít tyto výukové metody: I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, řízené čtení, podvojný deník či vím-chci se dozvědět-dozvěděl jsem se. Ve fázi reflexe se žák učí informace třídit, systematizovat a upevňovat. V této fázi lze využít tyto výukové metody: I.N.S.E.R.T., volné psaní, pětílístek, myšlenková mapa či brainstorming (Zormanová, 2012).

V České republice bylo založeno roku 2000 občanské sdružení Kritické myšlení, které publikuje časopis Kritické listy, věnující se čtenářské gramotnosti a metodám rozvíjení kritického myšlení (více informací na: <http://www.kritickemysleni.cz>).

Jelikož existuje velké množství metod RWCT, popíši jen několik nejnámějších a nejrozšířenějších, které lze využít v hodinách čtení. Při charakteristice jednotlivých metod kritického myšlení vycházím převážně z publikace Maňáka, Švece (2003) a Zormanové (2012).

Při metodě **Čtení s předvídáním** čtou nejprve žáci společný text postupně po částech. Ke každé části žák samostatně předvídá, o čem se nadále bude číst. Poté své odpovědi projde se spolužákem, ve skupině či s celou třídou. Následně pokračuje ve čtení textu a po jeho přečtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvinul a jak se shodoval či rozcházel s předpověďmi.

Hlavním záměrem metody je vzbudit zájem dětí o četbu a pomoci jim najít si cestu k textu přes vlastní asociaci. Metoda je u žáků velmi oblíbená pro jisté napětí, ale také proto, že diferenciací v odhadu a textu při ní nejsou chybami.

Cílem metody **Volné psaní** je, aby žáci dokázali na dané téma napsat, co nejvíce svých myšlenek a zároveň, aby psaní nijak nepřerušovali. Po uplynutí doby, kterou stanovíme (většinou se doporučuje 5-10 minut), žáci přečtou text ve dvojicích, skupině či před celou třídou. Pokud žák psát odmítá, nenutíme ho do toho.

Volné psaní lze zadávat před přečtením textu nebo po jeho přečtení.

Metodu **Pětilístek** lze využít před i po přečtení textu a vyžaduje stručné a jasné vyjadřování. Jedná se také o způsob tvůrčího zachycení myšlenek, formálně vypadá jako báseň o pěti řádcích.

Na první řádek žáci napíší slovo (téma čteného textu), o kterém budou přemýšlet. Na řádek druhý ho popíší pomocí dvou přídavných jmen (Jaký je?). Na třetí řádek pak napíší tři slovesa, která budou odpovídat na otázky (Co dělá? Co se s ním děje?). Na předposlední řádek by žáci měli napsat souvislou větu o čtyřech slovech, která nabízí další významnou informaci o tématu. Na poslední řádek napíší žáci jedno slovo, které shrne základ celého jevu (tedy synonymum slova na prvním řádku).

Metoda I.N.S.E.R.T. se řadí mezi metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), v překladu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Rozvíjí čtení s porozuměním, jelikož se žáci musí na text soustředit a číst ho pozorněji. Dále pak rozvíjí komunikaci a odbourává v ní určité zábrany, které mají někteří žáci, mají-li hovořit před celou třídou.

Zkratka I.S.E.R.T. znamená: I – interactive (interaktivní), N – noting (poznámkový), S – systém for (systém pro), E – effective (efektivní), R – reading (čtení) a T – thinking (myšlení). Jedná se o čtení textu za pomoci určitých značek: „fajfka“ znamená, že žák již danou informaci zná, je mu známá; znaménko „plus“ značí novou informaci, která je

zároveň i důvěryhodná; „mínus“ značí informaci, která je v rozporu s tím, co žák zná a „otazník“ vyjadřuje informace, které jsou nejasné.

Metoda je založena na čtení textu vlastním tempem, třídění informací na důležité či zajímavé, následné diskuzi o tom, vytvoření tabulky, k níž dostávají pokyny a řízení rozhovoru učitele s celou třídou.

Metoda **Čtení s otázkami** se využívá při čtení a podněcuje žáky k hlubšímu pochopení čteného textu. Touto metodou žáci formulují své vlastní otázky k textu a rozvíjí dovednosti vedoucí k samostatnému čtení s porozuměním.

Žáci čtou ve dvojicích po odstavcích text. Po dočtení odstavce si žáci navzájem kladou otázky, které se vztahují k textu. Otázky pomáhají žákům pochopit to, co je napsáno, i to, jak je to myšleno.

Podvojný deník se využívá při či po přečtení textu a napomáhá žákům spojovat přečtené s vlastními prožitky. Dále učí žáky formulovat své vlastní názory a odlišovat komentář od citace.

Žáci si rozdělí list papíru na dvě poloviny. Během čtení či po přečtení textu si žáci na levou stranu papíru opisují informace, které je něčím zaujaly, ať už byly kladné či záporné. Na pravou stranu žáci zapisují vlastní komentáře, které se vztahují k vypsaným částem textu.

Metoda **Poslední slovo patří mně**, učí žáky umět vyjadřovat svůj názor, vyslechnout a respektovat názory druhých. Má jasná pravidla. Žáci si přečtou text. Po jeho přečtení si vyberou tu část, která je nejvíce zaujala, přepíší ji do sešitu a přidají vlastní komentář. Poté učitel vyzve některého žáka, ideálně dobrovolníka, aby vypsanou část textu přečetl před celou třídou. Následuje diskuze, která odhaluje, proč si žák vybral onu část textu. Poslední slovo však vždy patří vybidnutému žákovi, který doslovně přečte svůj komentář. Tím je diskuze uzavřena a nikdo se nesmí nadále ke komentáři vyjadřovat.

Princip metody **Čtení s tabulkou předpovědí** je shodný s metodou Čtení s předvídáním. Zde ovšem žáci pracují a debatují pouze ve dvojicích a postupují individuálním tempem. K zaznamenání svých předpovědí, jejich odůvodnění a následného shrnutí, používají žáci tabulku, kterou mají v té dvojici společnou. Po přečtení textu a vypracování tabulky sdílí žáci své poznatky v celé třídě.

Metodu **Klíčové pojmy** lze využít před čtením jako prostředek pro předvídání či po čtení jako prostředek pro reflexi. Učitel promyšleně vybere z textu několik klíčových slov, nejlépe pět, která napíše na tabuli. Úkolem žáků, kteří pracují ve dvojicích, je promyslet si, jak budou tyto pojmy spolu souviset v textu, který budou následně číst. Po přečtení textu žáci sledují, jak se jejich předpoklad potvrdil.

Při využití klíčových pojmů po četbě textu vyhledávají a koncipují klíčové pojmy sami žáci. Tímto způsobem se učí, co je v textu důležité a co vedlejší, od čeho se děj rozvíjel.

Univerzální metodou je **Myšlenková mapa**, kterou lze využít ve všech vyučovacích předmětech. Tvorba myšlenkové mapy začíná slovem, které učitel či žák napíše doprostřed tabule, listu papíru. Poté mají žáci za úkol k danému slovu napsat vše, co je napadne. Žáci píší v heslech, která se spojí s hlavním slovem. Žáci mohou propojovat i slova, která spolu souvisí a tím tak naznačit jejich reciproční vztah.

Tímto způsobem si žáci sestavují myšlenkovou mapu s veškerými údaji, které je napadnou. Místo, o němž se ještě potřebují dozvědět více, označí otazníkem. Poté následuje čtení textu a žáci si tak potvrdí, poopraví či vyvrátí své myšlenky a najdou odpovědi na otázky.

Učíme se navzájem je metoda umožňující žákům získat zkušenosti a vyzkoušet si roli učitele, který žáky provádí textem. Nejprve učitel rozdělí text na několik přibližně stejných částí, se kterými budou skupiny postupně pracovat. Žáci se rozdělí do skupin, nejlépe o čtyřech až sedmi členech, kdy každý má k dispozici kopii téhož textu. Následně se mezi sebou domluví, kdo bude v roli žáka a kdo v roli učitele. V roli učitele se pochopitelně střídají. Po přečtení úryvku žák, který je v roli učitele, shrne, co se v něm všichni dozvěděli, vymyslí otázku, vztahující se k textu, vyjasní nepochopená místa v textu a označí část textu, která se bude číst jako další.

Po dočtení celého textu si každý žák zapíše, o čem text byl, následně si žáci mezi sebou přečtou své poznámky a dohodnout se na společném zápisu.

Brainstorming znamená v překladu „bouře mozku“ nebo také „útok“ na mozek. Metoda se zakládá na rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Hlavním principem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek, které se vztahují k danému tématu. V počáteční fázi je důležité podpořit u žáků tvorbu jakýchkoliv nápadů bez

hodnocení. To následuje až v další fázi, kdy se informace a nápady třídí, hodnotí, opravují či vylučují.

Metoda **Dílna čtení** je v současné době v primárních školách velmi oblíbená, jelikož u žáků podporuje a rozvíjí vztah k literatuře. Také rozvíjí složku individuální (např. samostatné tiché čtení zvolené knihy) a sociální (např. diskuze se spolužáky nad knihami).

Čtenářské dílny by měly pravidelně probíhat alespoň jedenkrát týdně ve dvouhodinových blocích. Zařazujeme do nich individuální tiché čtení z knihy, kterou si žák sám vybral, psaní podvojných deníků, záznamy z četby, prezentaci přečtených knih, předčítání učitelem či diskuzi nad přečtenými knihami.

Z uvedených metod se mi v praxi nejvíce osvědčila metoda Čtení s předvídáním. Žákům jsem zadala, aby svoji myšlenku zapsali na papír. Po dočtení knihy jsme společně přečetli úryvky a následně vybrali ten, který byl nejpřesnější.

Velmi se mi líbí metoda Dílny čtení, se kterou jsem se dost často na praxích setkávala. Žáci v hodinách čtení četli své vlastní beletristické texty, v čemž vidím velké pozitivum z toho důvodu, že žáci čtou to, co je baví a nevytvářejí si tak negativní vztah k četbě. O svých knihách také přemýšlí, hovoří s ostatními a píší o nich (podle zadaných úkolů). V neposlední řadě bych zde ráda zmínila ještě metody Myšlenková mapa a Brainstorming, které jsou v praxi také často užívány.

Z metod, které mne velmi zaujaly, a nemám je ještě odzkoušené, to jsou: volné psaní, pětilístek, čtení s otázkami a poslední slovo patří mně.

3.2 Čtenářské strategie

Čtenářskými strategiemi rozumíme postupy, které žák používá uvědoměle a záměrně během čtení. Vycházejí ze způsobu učení textu. Čtenářské strategie jsou využívány tehdy, pokud se žák setkává s těžkým textem a jeho čtenářské dovednosti selhávají či zvažuje, jaký způsob techniky čtení využije pro určitý cíl (Svobodová, 2011).

Čtenářské strategie lze rozdělit do několika skupin, a to čtenářské strategie dle typu čtení, čtenářské strategie dle přístupu k učení se z textu, čtenářské strategie dle fází práce s textem, čtenářské strategie dle typu přiřazení a další čtenářské strategie.

Ve své práci popíši několik čtenářských strategií vhodných pro mladší školní věk: hledání souvislostí, vizualizace, předvídání a usuzování, kladení otázek, shrnování a hodnocení. Podrobněji jsou tyto strategie popsány na stránkách Čtenářská gramotnost a projektové vyučování (dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz>).

3.2.1 Hledání souvislostí

Uvedená strategie se používá před, v průběhu a po skončení čtení. Žáci lépe pochopí text, pokud ho dokáží propojit s vlastní zkušeností, s okolním světem, s dalšími texty. Informace, které jsou pro ně nové, se jim tak lépe přijímají. Pokud je žák aktivně zapojen do textu tím, že si ho dokáže propojit se svým vlastním životem, pak se i zvýší žákova motivace ke čtení. Hledání kontextů se uskutečňuje na úrovních „já a text“, „text a jiný text“ a „text a svět kolem nás“.

Propojování „já a text“ se mnohdy využívá v biblioterapii. Doporučují se tedy knihy, ve kterých hlavní hrdina řeší podobné potíže jako čtenář (příběhy z rodinného či školního prostředí, sourozenecké vztahy, dobrodružství, chlapecké radosti a starosti, dívčí radosti a starosti aj.). Díky této strategii tak můžeme s žáky uskutečnit diskuzi o daných problémech.

Při propojování „text a jiný text“ se žáci učí hledat a uvědomovat si souvislosti mezi různými texty. Doporučují se tedy knihy, které mají stejný námět. Žáci si je mohou sami vyhledat či mohou vyhledávat rozdíly v různých verzích pohádky. Ke srovnání

stejných a rozdílných motivů lze využít Vennův diagram, což je grafické znázornění vztahů mezi množinami, které je tvořeno uzavřenou křivkou, přičemž body uvnitř křivky jsou prvky množiny a body ležící vně křivky jsou prvky, které do množiny nepatří.

Propojování „text a svět kolem nás“ učí žáky pochopit význam čteného s událostmi reálného světa. Texty se většinou týkají závažných témat, jako např. zemětřesení, rasismus, nezaměstnanost apod. Žáci by si při čtení takovýchto textů měli uvědomovat, co již o daném problému vědí.

3.2.2 Vizualizace

Se smyslovými vjemy se setkáváme dennodenně, ať už v televizi, rádiu či na ulici. Ve srovnání s tím se četba často zdá žákům velmi nudná, nebaví je to. Strategie má napomáhat tomu, aby se tento přístup u žáků změnil. Žák si totiž dokáže vytvořit určitý vztah ke čtenému, pokud zapojí během čtení všechny smysly. Čím podrobnější vize má, tím lépe si čtené pamatuje a chápe. Pokud si žák naopak během čtení nedovede něco představit, signalizuje to, že čtenému nerozumí.

Whitcroft (2010) představuje strategii například takto: *„Když čtu nějakou oblíbenou knihu, tak mě moc baví představovat si, o čem se na jejích stránkách píše. Někdy jsou představy tak živé, že mi to připadá, jako bych se přímo ocitl/a v knížce. Kreslím si v hlavě obrázek hlavního hrdiny nebo místa, ve kterém se příběh odehrává. Představuji si, co se na stránkách knihy děje. A nejen to, já si i představuji různé zvuky, vůně, chutě a také se soustředím na to, jaké ve mně četba vyvolává pocity. Díky tomu se více ponořím do příběhu, uvědomím si více věcí a chce se mi číst dál. Také si vše lépe zapamatuji. Když se pokouším vzpomenout, co se v příběhu událo, tak mi představy mohou pomoci. Vybavuji si jednotlivé obrazy, jako kdyby to byl film, a tak si i vzpomenu, co se již událo...“*

Je tedy dobré naučit žáky, aby během či po čtení textu, zavřeli oči a zkusili si představit, o čem čtou, co slyší, co vidí, co cítí, jaké pocity to v nich vyvolává.

3.2.3 Předvídání

Strategie předvídání žáky učí umět vyvodit ze skrytých návodů a vlastních zkušeností. Dále učí žáky jejich předpovědi zpětně potvrzovat, odmítat či pozměňovat v závislosti na průběhu děje.

U čtenáře tato strategie začíná v momentě, kdy drží v ruce knihu a z názvu či obalu knihy předvídá, o čem asi kniha bude a zda si ji přečte či ne. Žáci by měli své předpovědi zdůvodňovat, měli by umět odpovědět proč, podle čeho předvídají. Učitel zde funguje jako jakýsi průvodce, který upozorňuje žáky na hlavní vodítka knihy (nadpis, obal, obrázky) a poté pokládá typické otázky na předvídání obsahu textu. Tím u žáků vzbudí zvědavost a zájem o text. Otázky by pak mohly vypadat takto: O čem asi bude tento text? Kdo bude vypravěčem? Co se dozvíme? Nápady nesmí být kritizovány, ba naopak, každý užitečný nápad by měl být pochválen.

K nácvičku předvídání lze využít těchto metod: modelování, klíčová slova, čtení s předvídáním, pravděpodobná pasáž či tabulka pro předvídání.

3.2.4 Usuzování

Usuzování lze také nazvat jako „čtení mezi řádky“, jelikož při něm odhalujeme skrytý význam čteného. K informaci, kterou jsme se dočetli v textu, připojíme vlastní zkušenosti, a tím dojdeme k závěru, který není jasně uveden v textu.

Důležité je, abychom žákům ve třídě vytvořili atmosféru, která napomáhá k hlubšímu myšlení. Čas bychom měli dopřát jak žákům, tak i sobě. Žákům bychom také měli ukázat, že i my se zamýšlíme nad skrytým významem textu.

3.2.5 Shrnutí

Se shrnováním se setkáváme po celý život. Hlavním cílem je svými slovy stručně a výstižně vyjádřit nejdůležitější informace, vystihnout podstatné myšlenky. Při shrnování by si měl žák osvojit:

- vytažení klíčových myšlenek a informací z textu

- odlišení podstatného od nepodstatného
- vystižení podstatného
- psaní stručných a výstižných poznámek, používání klíčových slov, která nejlépe vystihnou základní princip sdělení

Při shrnování je vhodné používat otázky a diagramy. Ve výuce lze použít metody jako např. Novinářské otázky (Kdo? Co? Kde? Proč? Jak?); Někdo, Chtěl, Ale, A tak, Nakonec (aktivita se zaměřuje na rozlišení zápletky a jejího řešení), Mapy příběhů a návodné počátky vět; Od shrnování k syntéze aneb dobrodružství čtení či podvojný deník.

3.2.6 Kladení otázek

Klást otázky je pro děti něco naprosto přirozeného, i my se s tím dennodenně setkáváme, a to již od prvních vět. Proto je dobré s touto strategií začít u žáků velmi brzy.

Otázky souvisí s dalšími strategiemi, jelikož na počátku každé strategie může být položena otázka. Nejprve je dobré, aby učitel žákům pomohl s kladením otázek tím, že jim na tabuli napíše počátky jednoduchých otázek (Kdo? Co? Kde? Jak?), později může vymýšlet složitější otázky (Co kdyby? Myslíte si, že...?). Hlavním záměrem této strategie je tedy to, aby se žáci naučili pokládat správné otázky a následně na ně dokázali i odpovědět.

Tuto strategii lze využít před, během či po přečtení textu. Otázky položené před přečtením textu pomáhají žákům aktivovat jejich dosavadní znalosti a zkušenosti k textu. Během čtení textu by se žáci měli naučit zapisovat si všechny otázky, které je k tomu napadnou. Otázky po přečtení textu slouží k připomínce, pochybnostem či zjišťování dalších informací.

3.2.7 Hodnocení

Tuto strategii bychom měli rozvíjet již v prvních ročnících. Byť se s ní setkáváme několikrát během dne, patří mezi náročné myšlenkové operace. Žáci by měli dostávat prostor k tomu, aby četli knihy dle svého uvážení, ovšem nesmíme opomenout to, že je také musíme naučit hodnotit vybranou knihu podle náročnosti jejich úrovně.

Pohlhausenová a Jepsenová (1992) se nechaly inspirovat pohádkou O Mášence a třech medvědech a vytvořily tzv. Mášenčina pravidla (Goldilocks Strategy), která jsou pro tyto účely určena. Koncept seznamuje žáky, jak názorně a zábavně vybrat knihu. Žákům tato pravidla představíme a oni pak určují, kam by kterou knihu zařadili. Učí se tak hodnotit knihy dle daných kritérií, která pro ně utváříme. Pro lepší přehlednost byla pravidla sepsána do tabulky (viz Tab. 5), která je dostupná na internetových stránkách Čtenářská gramotnost (dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>).

Tab. 5 – Mášeničina pravidla (Whitcroft, 2011).

Mášeničina pravidla
<p>Knížka, která je pro mě moc lehká</p> <p>(můžu si v ní číst pro zábavu, ale příště bych se měl/a pokusit najít trochu náročnější knížku)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tuto knížku jsem již mnohokrát četl/a. 2. Rozumím všemu lehce bez toho, abych se musel/a snažit. 3. Rozumím téměř každému slovu.
<p>Knížka, která je tak akorát</p> <p>(tuto knížku si opravdu užiju, při jejím čtení se dozvím něco nového a budu se zlepšovat ve svých čtenářských dovednostech)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tuto knížku jsem ještě nečetl/a. 2. Rozumím většině z toho, o čem se v knížce píše. 3. Na stránce knížky je několik slov, které hned nerozeznávám a nevím hned, co znamenají. 4. Po ruce je někdo, kdo mi může pomoci, pokud narazím na něco obtížného.
<p>Knížka, která je pro mě moc těžká</p> <p>(tuto knížku si odložím na později, až na ni budu lépe připraven/a, pak si ji určitě lépe užiju)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na stránce knížky je více slov, které nerozeznávám a nevím, co znamenají. 2. Většinou nerozumím tomu, co se v knížce děje. 3. Knížka se mi špatně čte a zadržávám se. 4. Po ruce není nikdo, kdo mi může pomoci, pokud narazím na něco obtížného

Dále mohou žáci využít tzv. Test pěti prstů (Five Finger test), který slouží ke zhodnocení toho, zda publikace neobsahuje mnoho neznámých slov. Způsob hodnocení je následující: žák si vybere knihu, kterou by si chtěl přečíst, poté ji otevře uprostřed a přečte si stránku, aby viděl, která slova mu dělají problém; pokud žák narazí na slovo, kterému nerozumí, zvedne prst; jestliže před dokončením stránky zvedl všech pět prstů, je pro něho kniha těžká a měl by ji odložit na později.

Žáci také musí zhodnotit to, proč vlastně chtějí danou knihu přečíst, zda se potřebují něco naučit, co je na knize láká či zda chtějí zjistit nějakou konkrétní informaci.

Se čtenářskými strategiemi se setkáváme dennodenně, aniž bychom si to uvědomovali. Mě osobně nejvíce zaujalo a v praxi jistě použiji hledání souvislostí, jelikož je velmi důležité, aby se žák určitým způsobem zapojil do textu, dokázal propojit text s nějakou zkušeností, která se stala jemu nebo se dokázal vcítit do role hlavního hrdiny či vypravěče. Důležité a ve škole často používané jsou také strategie předvídání a shrnování. Žáci se, za pomoci své fantazie, učí předpovídat, jak text bude pokračovat nebo končit. Po dočtení text většinou shrnou.

4. Hra

„Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se děti učí formou hry, může se pak lépe pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“

Platón

V následující kapitole vysvětlím podstatu hry, zejména se zaměřím na hry didaktické, které jsou velmi důležitým prvkem výuky u žáků mladšího školního věku. Také zmíním jejich přínos pro školní výuku, a nakonec seznámím čtenáře s několika možnostmi rozdělení didaktických her podle určitých kritérií.

Hra patří mezi činnost, která provází člověka od počátků lidské společnosti. Již v historii byly vedeny spory o jejím významu a funkci (Duplinský, 1993). Nelze najít ani přesnou definici hry, jelikož *„hra má mnoho podob, její různorodost je patrná z rozlišných pojetí a definic her osobností a autorů, v nichž se odrážejí cíle výchovy dané společností, vlastní názory autora i samotné obsahové zaměření“* (Suchánková, 2014, s. 9).

V dnešní době lze chápat hru jako určitou formu učení a významný prostředek sebeutváření, jelikož při ní dochází k vytváření osobnosti. Projevuje se určitými rysy, jako jsou smysluplnost, zaujetí, samoúčelnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, duševní pravidla, přijetí role, spontánnost, nápaditost, nestresující stav mysli, jenž ji mohou odlišovat od ostatních praktických životních činností.

Komenský (1992) předložil v 17. století hlavní znaky hry, které jí hrou dělají. Součástí každé hry by měl být pohyb, závodění, řád, vlastní rozhodnutí, lehkost provozování hry a duševní uvolnění. V současné době je mezi vlastnosti hry řazeno zaujetí, tvořivost, uspokojení, fantazie, spontánnost, smysluplnost, samoúčelnost, nejistota výsledků, dramatičnost, svoboda hry aj. (Suchánková, 2014).

Suchánková (2013) a Gray (2013) považují za nejdůležitější znaky hry:

- pocit svobody - nikdo nás nenutí účastnit se cizí hry, samy si ji vybíráme, řídíme, rozhodujeme o jejím průběhu a o svém chování během ní.

- Zaujetí – hra nás doslova pohltí, díky ní nedokážeme vnímat okolí, únavu, čas, nebojíme se selhání, nechce se nám danou činnost přerušit.
 - Smysluplnost – hra má určitý smysl, cíl a my si volíme cestu k jeho dosažení.
 - Fantazie – umožňuje nás vtáhnout do fiktivní situace.
 - Tvořivost – souvisí s fantazií, u žáků mladšího školního věku je typické směřování reálně prožitých a imaginárních jevů.
 - Vážnost - při hře považujeme imaginární situaci za skutečnou.
 - Přijetí role – ve hře se chováme tak, jak se to očekává od běžné role.
 - Pravidla – při hře si vytváříme pravidla sami, výhodou je, že pokud nám pravidla nevyhovují, můžeme hru opustit či ukončit.
 - Opakování – rádi se vracíme k činnostem, které nás uspokojují.
 - Aktivní, pozorný a nestresující stav mysli – hra by se neměla konat tam, kde je atmosféra plná strachu z neúspěchu a stresu.
 - Vychází z vnitřní motivace člověka – hra souvisí s mentálním přístupem k činnosti.
- Asi nejdůležitějším znakem hry je právě motivace, která nás žene v životě kupředu. Našemu jednání a prožívání dává energii a směr.

Pro děti je hra nejspecifičtější projevem dětského chování. Pomocí hry poznává dítě svět, rozvíjí svůj intelekt, tvořivost, socializuje se, je schopné se samo učit či projevuje emoce (Duplinský, 1993). Hra je tedy považována za klíčový nástroj rozvíjení dětské osobnosti.

Pomocí hry hledá dítě východisko vnitřně stanoveného úkolu či problému, nalézá metodu, jak jej řešit, a chápe základní myšlenku tohoto řešení. Hru také využívá v situacích, kdy se snaží pochopit podněty životního prostředí a porozumět světu, ve kterém žije, tzv. řeší úkoly reálného života. K tomu mu napomáhá hlavně imaginace a fantazie. Dítě do hry vkládá i své zážitky ze života a prostředí, ve kterém vyrůstá. Ve hře se tedy uplatňuje celá osobnost dítěte (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980).

Z pedagogického hlediska je hra významný prostředek pro rozvoj všech stránek dětské osobnosti. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980, s. 31) tvrdí, že hra „je nezbytná pro všestrannou a harmonickou výchovu, kterou chápeme a uskutečňujeme jako jednotu výchovy tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické“.

Obdobně jako neexistuje přesná definice hry, není jednoduché nalézt přesnou a všechny druhy dětské hry zahrnující typologii. Duplinský (1993) rozlišuje hry na: hry pro chlapce a dívky, hry tvořivé a hry s pravidly, hry individuální a kolektivní, hry z psychologického hlediska (hry senzomotorické, hry intelektuální, hry manipulační, hry námětové, hry fantazijní), didaktické hry a hry psychoterapeutické. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádí následující rozdělení her: hry z pohledu psychologie (hry intuitivní, senzomotorické, kolektivní a intelektuální), hry z pedagogického hlediska (hry tvořivé, hry s pravidly). Hry tvořivé dále rozdělují na hry předmětové, úlohové, dramatizační, konstruktivní a hry s pravidly dělí na hry pohybové a intelektuální. Z her bychom měli mít spontánní čistou radost, pocit svobody, magičnosti a náhodnosti.

4.1 Didaktická hra

Již Jan Ámos Komenský byl zastáncem toho, že škola má být hrou. Didaktické hry jsou aktivity, které tvořivý učitel využívá při učení. Hra je totiž jedna ze základních forem činnosti, která děti baví. Lze ji definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je učení. U žáků probouzí zájem o učení, rozvíjí myšlení a poznávací funkce, zvyšuje motivaci žáků, podněcuje jejich tvořivost, kooperaci i soutěživost, nabádá je využívat různých poznatků a dovedností, začlenit životní zkušenosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Existuje mnoho publikací, které obsahují soubory her a návody k jejich uskutečnění. Záleží tedy pouze na učiteli, zda je dokáže vhodně začlenit do výuky a tvořivě s nimi pracovat. Učitel by neměl opomíjet věk žáků, u mladších žáků by měl volit hry jednodušší, u starších naopak složitější. Didaktické hry mají efekt výchovný i vzdělávací. Žáci jsou povinni respektovat dohodnutá pravidla hry, učí se vyhrát i prohrát, ztratit i získat. Hru můžeme považovat za zdroj zábavy i poučení (Pecina, Zormanová, 2009).

Maňák a Švec (2003, s. 127) jsou toho názoru, že *„hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků“*.

Didaktické hry obsahují různorodé aktivity, které lze rozdělit podle různých hledisek. Vhodnou klasifikaci, zaměřenou na obsah a cíle her, podává Meyer (In Šikulová, Rytířová, 2000):

1. Hry interakční, ve kterých na sebe vzájemně působí hráč a hračka, hráč a další hráč. Do této kategorie patří svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi), hry s pravidly, sportovní a skupinové hry, myšlenkové a strategické hry, společenské hry, učební hry.
2. Hry simulační, ve kterých žáci napodobují určité situace či prostředí z reálného světa. Do této kategorie patří hraní rolí, konfliktní hry, řešení případů.
3. Hry scénické, u kterých je úzká návaznost na divadelní hry. Patří sem rozlišení na hráče a diváky, utvoření jeviště, rekvizit, speciálního oblečení.

Maňák a Švec (2003) uvádějí podrobnější hlediska pro klasifikaci didaktických her. Hry dělí dle doby trvání (hry krátkodobé a dlouhodobé), podle místa konání (hry ve třídě, klubovně, v přírodě či na hřišti), dle převládající činnosti (hry k osvojování vědomostí, pohybové dovednosti) a hry zaměřené na hodnocení (kvalita, kvantita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).

Pecina a Zormanová (2009, s. 69) ve své publikaci uvádí, jak postupovat při přípravě didaktické hry:

1. *„Stanovení cíle hry a objasnění volby konkrétní hry.*
2. *Ověření připravenosti žáků na hru. Žáci musí mít potřebné znalosti a dovednosti a hra musí mít přiměřenou náročnost.*
3. *Stanovení pravidel hry. Žáci je musí znát.*
4. *Volba vedoucího hry. Může jím být i žák. Ale musí na to mít zkušenosti.*
5. *Vymezení způsobu hodnocení a diskuze s žáky na toto téma.*
6. *Příprava prostorových i materiálních potřeb. Zahrnuje uspořádání místnosti, přípravu pomůcek a materiálů.*
7. *Stanovení časového průběhu a časových možností účastníků hry“.*

Učitel nesmí zapomínat na to, že příprava didaktické hry je velmi náročná a je třeba při ní postupovat velmi uvážlivě a opatrně. Hra, která nemá svá pravidla, není pečlivě připravená, se může „zvrtnout“ v chaotickou činnost (Pecina, Zormanová, 2009).

Tak jako tomu bylo dříve, i dnes platí požadavek organicky spojovat práci a hru a ve škole přirozeně přecházet od hry k učení a práci. Pomocí her se totiž žáci postupně dostávají do světa dospělých, na straně druhé hry zvyšují zájem o učení. Osvojené dovednosti, vědomosti a zkušenosti jsou trvalejší a životnější, žáci tak smějí pronikat do sociálních vztahů a prohloubit své komunikační schopnosti. Hry se mohou stát impulsem k tvořivým projevům, všestranně podporují aktivitu, samostatnost a účastnost žáků (Máňák, Švec, 2003).

4.2 Rozdělení didaktických her

Klasifikací didaktických her se věnovala řada autorů, kteří na tuto problematiku přinášeli různé pohledy. Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila klasifikaci her podle Santlerové (2004), která se mi jeví jako nejvhodnější. Autorka se zaměřuje na didaktické hry ve výuce čtení a psaní. Jako základní měřítko pro klasifikaci her racionálně užívá cílovou oblast, kterou má hra rozvíjet.

4.2.1 Didaktické hry k rozvoji smyslového vnímání (hry senzomotorické)

Hry jsou primárně zaměřené na rozvoj smyslů, které využíváme při výuce čtení a psaní. Také napomáhají učitelům odhalovat skryté smyslové vady, které mohou být důvodem nespěchu čtení a psaní.

Tyto hry dále dělíme na:

1. Hry k rozvoji zrakového vnímání, které jsou zaměřené především na usměrnění pohybu očí zleva doprava a sledování objektů ve směru shora dolů. Dále učí jedince zachycovat větší a větší počet objektů za omezenou dobu a rozlišovat dílčí prvky ve skupinách.
2. Hry k rozvoji sluchového vnímání rozvíjejí akustické schopnosti všeobecně a cvičí fonemický sluch. Žáci se učí poznávat a rozlišovat výšky tónů, různé zvuky, hlásky či skupiny hlásek. Při hrách tohoto typu lze využívat hudební nástroje jako například Orffovy nebo lze využívat různé didaktické techniky změnou prostředí, např. na vycházce, v lese, v přírodě či městě.
3. Hry k rozvoji hmatu rozvíjejí jemnou motoriku, která je velmi důležitá pro výuku čtení a psaní. Charakteristickými činnostmi je např. stříhání, modelování, mačkání

papíru, práce se stavebnicí, manipulace s drobnými předměty aj. Při prvním seznamování s tvarem písmene je u žáků důležitý kontakt s hmotou. Žáci mohou písmeno např. vyrýt do písku či vymodelovat pomocí modelíny či měkkých drátků.

4.2.2 Hry intelektuální

Hry intelektuální primárně rozvíjejí myšlení. Do této kategorie zařazujeme hádanky, skládky, hlavolamy, příběhy s otevřeným koncem, hry odhalující vztahy, podobnosti nebo hry rozvíjející pozornost, paměť, pohotovost a představivost.

U žáků na 1. stupni je podstatou pochopení a zapamatování manipulace. Žáky bychom měli vést k rozvoji fantazie, tvořivosti a snaze realizovat své vlastní nápady a plány. Není dobré je proto zahlcovat informacemi, které si mohou vyhledat v encyklopediích či slovnících.

Hry intelektuální dále dělíme na:

1. Hry k rozvoji paměti
2. Hry k rozvoji pohotovosti a představivosti
3. Hry k rozvoji pozornosti

4.2.3 Hry k rozvoji řeči

„Rozvoj řeči se neuskutečňuje izolovaně, ale je velmi těsně spjat se zdokonalováním poznávacích funkcí dítěte. Řeč může dítě zvládnout a rozvíjet ji, má-li pro to základní fyziologické a psychické předpoklady. Musíme mu však vytvořit i sociální podmínky, aby se s řečí seznámilo a mohlo ji napodobovat“ (Santlerová, 1993, s. 22).

Pokud u žáka tyto podmínky chybí, musí je vytvořit škola. Učitel by pak měl být ten, který naučí žáky spisovnému jazyku. Také by měl citlivě přistupovat k nářečí a neopomínat vady řeči. V řečovém projevu žáka sledujeme slovní zásobu, artikulaci hlásek, obsah, kterým nám žák něco sděluje a sociální užití řeči.

Tyto hry dále rozdělujeme na:

1. Hry k rozvoji artikulace
2. Hry k rozvoji slovní zásoby

4.2.4 Hry k rozvoji hlásek a písmen

Při vstupu dítěte do školy jsou na učitele kladeny velké nároky, jelikož musí akceptovat rozdíly mezi žáky. Někteří žáci již umí plyně číst, zatímco jiní neznají žádné písmenko nebo jich poznají jen několik. Právě v tomto období mají děti přirozenou touhu naučit se číst, kterou můžeme rozvíjet pomocí didaktických her.

Důležité je neustálé upevňování a procvičování spojení hlásky a písmene, což vede k vytváření podmíněných spojů. Žák se díky didaktickým hrám seznamuje s poznáváním hlásky mluvené a slyšené. Učitel však nesmí zapomínat na individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky. Santlerová (1993, s. 27) tvrdí: „*Neobyčejný význam při pokládání základů čtení a psaní má dobrá diagnostika. Včasná detekce, identifikace, interpretace a korekce chyb mohou výrazně přispět k z kvalitnění výkonu ve čtení a psaní... Radostné hodiny se spoustou her a laskavé a trpělivé vedení učitele mohou významně ovlivnit vztah dítěte ke čtení i psaní*“.

4.2.5 Hry se slabikou

Slabika je přirozenou jednotkou jazyka. Ve škole je proto kladen důraz na její nácvik v počátečním čtení, jelikož slabičné období bývá pro žáky jedno z nejtěžších, a to z důvodu rozdílů mezi optickou a zvukovou podobou slabiky. Vyslovená slabika je, oproti slabice tištěné, přirozenou jednotkou řeči. Tištěná slabika je vlastně seskupení dvou a více písmen.

Osvojení si čtení slabik jako celku je ukazatelem bezproblémového čtenářského vývoje. Žáky nejprve seznamujeme se slabikami zvukomalebnými, vyjadřujícími přirozené zvuky, tj. hlasy zvířat a lidí. Až poté je učíme slabiky izolované, které jsou pro žáky nezáživné.

Analyticko-syntetické činnosti rozvíjíme pomocí různých pomůcek, např. skládací abeceda, práce na magnetické tabuli, tvoření dvojic ve třídě apod.

4.2.6 Hry se slovy

Na konci první třídy by měli žáci zvládat číst plynule a s porozuměním celá slova. Po osvojení si dovednosti číst slabiky následuje syntéza slabik ve slova. Žáci nemají problém číst plynule slova určité typu, tj. slova, se kterými se již setkali. Avšak měli by si zautomatizovat čtení všech slov.

Ve škole se setkáváme s tím, že nácvik čtení a psaní probíhá současně. Pro některé žáky je toto spojení náročné, jelikož musí při psaní slov dokonale zvládnout koordinaci pohybů, provést optickou analýzu slova a přiřadit hlásky k příslušným grafémům.

4.2.7 Hry na kontrolu porozumění

V dnešní době je kladen velký důraz na dovednost číst s porozuměním. Pokud čte žák špatně, textu nerozumí. A pokud žák textu nerozumí, čtení ho nebaví a není tak motivován k dalšímu čtení z čehož plyne, že se jeho technika nijak nezlepšuje. Důležité tedy je klást od počátku výuky velký důraz na porozumění textu, o textech diskutovat a volit patřičné metody usnadňující pochopení textu.

5. Praktická část

V praktické části své diplomové práce jsem se zaměřila na rozvoj čtenářských dovedností žáků převážně prvního stupně základní školy takovou formou, která bude pro děti aktivizující, zábavná a záživná, a která může přispět a motivovat k celoživotní zálibě ve čtení.

5.1 Metodologie praktické části práce

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo vytvořit Sborník didaktických her do hodin čtení.

Vytvořila jsem sborník, který je určen nejen učitelům, ale i vychovatelům, rodičům či studentům, kteří pracují s dětmi 1. stupně základní školy.

Sborník didaktických her je rozdělen podle jednotlivých ročníků prvního stupně. Rozčlenění je však jenom opěrným bodem při výběru her vhodných pro určitou věkovou skupinu, hru pro mladší žáky lze použít i u žáků starších.

U každé hry je uvedený cíl, který hrou sledujeme, pomůcky, které jsou potřeba k realizaci hry a jednoduchý návod. K některým hrám jsem vytvořila podklady (návod) pro jejich výrobu, které budou uvedeny v přílohách. Tyto podklady slouží pouze pro ukázkou, pro finální použití je potřeba některé přílohy upravit, tj. zvětšit velikost.

Funkčnost a použitelnost některých her jsem ověřovala v praxi, kdy jsem pozorovala žáky při práci a sledovala jejich zaujetí a reakce na danou aktivitu. Proto je u některých her uveden i didaktický komentář, který slouží jako hodnocení a doporučení hry.

Z celkového počtu 70 didaktických her se mi podařilo prakticky vyzkoušet a ověřit 30 her, dalších 20 her jsem dala k vyzkoušení vyučujícím v ostatních třídách, jejich ověření a výsledky pozorování dětí ve své práci neuvádím. Zbylé hry a další, které chci v průběhu své pedagogické činnosti vytvořit a zařadit do sborníku, budu ověřovat v době svého dalšího pedagogického působení.

S realizací her jsem neměla problémy, proto jsem upravovala pouze minimum. Některé hry, které byly určeny pro starší ročníky, jsem zkusila zrealizovat i v nižších ročnících. Tím se mi potvrdilo, že daná hra bude pro mou určený ročník.

Metody

K sestavení sborníku didaktických her do výuky čtení jsem použila literaturu (metoda práce s knihou), sběr a zpracování dat (metoda pozorování na násleších v hodinách čtení a psaní) a některé hry jsem se pokusila vymyslet sama (metoda experiment).

Zkoumaným vzorkem byli žáci 1. stupně Základní školy M. Choceňského v Chocni, kde jsem vykonávala svoji praxi při studiu, a žáci Základní školy Bratranců Veverkových v Pardubicích, ve které nyní působím. Primárně jsem se zaměřila na žáky prvního a třetího ročníku, jelikož jsem v těchto ročnících působila nejvíce. V prvním ročníku bylo dvacet šest žáků a ve třetím ročníku osmnáct. Praktické ověření didaktických pomůcek probíhalo v měsících únor až květen.

Postup

Základním kritériem pro sestavení sborníku her byla vhodnost jejich využití z hlediska přiměřenosti věku žáků. Hra musí odpovídat vývojovému období dítěte. Mladším dětem jsou předkládány hry a úkoly, které slouží k vyzkoušení a poznávání.

Ve sborníku jsou uvedeny hry, které mi byly doporučeny pedagogy, kteří mají již několik let praxe ve školství, a které se mi zalíbily. Některé hry jsem vybrala a upravila podle obsahového zaměření literatury a některé hry jsem vytvořila sama. Pro každou třídu jsem vybrala 13-15 her, které mě nejvíce zaujaly. Při výběru her pro mě bylo velmi důležité, aby jejich realizace byla snadno uskutečnitelná a jejich použitelnost byla aplikovatelná na jakýkoliv vzorek třídy. Počet ovšem není konečný, postupem času s přibývajícím praxí, se bude sborník rozšiřovat o další hry. Pro tvorbu vlastních her mi byly inspirací moderní deskové a karetní hry, které jsou u žáků velmi oblíbené, jako např. Tik Tak Bum, Dobble, Kvarteto, Krycí jména apod.

Po sestavení sborníku bylo potřeba ověřit jeho praktickou použitelnost ve výuce, jenž tvořila základní smysl jeho sestavení.

5.2 Sborník didaktických her

Jako začínající učitel chci, aby žáky mé hodiny bavily, aby odcházeli nadšení a těšili se na další výuku. Ovšem toho nedocílím, pokud budou hodiny stereotypní a žáci budou celou výuku sedět v lavicích. Na svých praxích jsem si všimla, že v hodinách matematiky, českého jazyka či prvouky jsou velmi často u žáků mladšího školního věku využívány didaktické hry. Ale co v hodinách čtení? Hodiny čtení se mi zdály jednotvárné. Žáci celou hodinu četli a následně text reprodukovali. Bylo na nich vidět, že je to nebaví. Jaký si pak ale vytvoří vztah ke čtení?

Proto jsem sestavila sborník didaktických her pro výuku elementárního čtení, který poslouží jako praktická pomůcka. Sborník obsahuje 70 her. Hry jsem rozdělila podle ročníků, jelikož mi toto rozdělení připadalo přehledné a vhodné. Navíc si musíme uvědomit, že rozvíjení čtení a psaní není zdaleka záležitostí pouze prvního ročníku. Pro každý ročník jsem vybrala 13-15 her, které se mi líbily nejvíce, a u kterých jsem měla dojem, že by žáky mohly oslovit. V praxi jsem vyzkoušela a ověřila 30 her.

Didaktické hry jsou připravovány, plánovány a řízeny učitelem, který může být iniciátorem, koordinátorem či aktivním hráčem. U didaktických her je důležité vytyčení cílů, ujasnění pravidel, případně jejich obměna, zajištění vhodného místa, příprava pomůcek, materiálů či rekvizit, určení časového limitu (stanoví si učitel individuálně) a promyšlení případných variant. Dále nesmí učitel opomíjet sociální rozvoj žáků, který je také velmi důležitý. Již od prvního ročníku učíme žáky toleranci názorů spolužáka, spolupráci ve skupině, respektování ostatních členů skupiny apod.

5.2.1 Hry určené pro 1. ročník základní školy

Barevná pohádka

- Cíl:** zlepšení schopnosti soustředit se a reagovat
- Pomůcky:** barevné papírky
- Popis hry:** Žáci mají na lavici položené papírky různých barev. Učitel vypráví příběh. Podle vypravování učitele zvedají žáci barevné papírky.
- Příklad:** Červená Karkulka šla zeleným lesem a sbírala červené lesní jahody. Všude kolem cesty rostlo zelené kapradí a sem tam se zableskla i červená muchomůrka s kloboučkem plným bílých teček. Puntikátý červený kabátek mělo i slunéčko sedmitečné. Po chvíli Karkulka potkala malého zeleno-červeného kašpárka se žlutou čepičkou plnou rolniček....
- Reflexe:** Hru doporučuji, když jsou žáci třeba unavení. Musí dávat totiž pozor a bedlivě poslouchat, co říká učitel. Já jsem tuto hru hrála na vítěze – ten, kdo špatně zvedne kartu nebo ji nezvedne vůbec, vypadává. Vítěze můžeme odměnit.

Dobble písmena

- Cíl:** rozvoj zrakového vnímání, rozlišování písmen, upevnění podoby písmene
- Pomůcky:** karty Dobble (příloha 1)
- Popis hry:** Každému hráči se rozdá jedna karta, kterou si otočí písmeny dolů. Zbylé karty v balíčku se umístí písmeny nahoru doprostřed stolu. Na daný povel hráči otočí své karty. Kartu z balíčku si vezme hráč, který jako první pojmenuje shodné písmeno na své kartě s písmenem na kartě v balíčku. Hra pokračuje dál s další odkrytou kartou v balíčku. Hra končí, když nezbyde v balíčku ani jedna karta. Vyhrává hráč, který získal nejvíce karet z balíčku.
- Varianta:** Místo písmen mohou být: slabiky, slova, vyjmenovaná slova apod.
- Reflexe:** S žáky tuto hru hrají často na začátku nebo na konci hodiny, jelikož je velmi baví. Mám celkem uděláno 8 shodných balíčků. Žáci jsou tedy rozděleni do skupinek po 3-4 hráčích. Pokud chci udělat početnější skupinky, dám dohromady více balíčků.

Pomocí této hry si žáci upevňují podobu písmen. Zkusila jsem jim zadat, aby u vyslovených shodných písmen říkali: „A jako AUTO“. Tato varianta se mi neosvědčila.

Hledání písmen

- Cíl:** rozvoj zrakového vnímání, rozlišování písmen
- Pomůcky:** Karty s písmeny
- Popis hry:** Učitel schová po třídě karty s písmeny, které žáci již znají. Úkolem žáků je najít co nejvíce písmen nebo jen písmeno, které zadá učitel.
- Varianta:** Tuto hru lze udělat i se slovy. Učitel schová po třídě slova, ve kterých bude uvedené písmeno, které žáci zrovna procvičují. Jejich úkolem je najít, co nejvíce slov s daným písmenem.
- Reflexe:** Hru jsem s žáky hrála venku na hřišti, jelikož tam byl větší prostor. Místo písmen jsem dala slova. Žáci měli najít všechna slova, která obsahovala písmeno L. Žákům se tato aktivita velmi líbila a využívám ji i v jiných předmětech.

Kamínkový příběh

- Cíl:** rozšiřování slovní zásoby, rozvoj sluchové paměti, rozvoj artikulace, komunikačních schopností a fantazie
- Pomůcky:** kamínky s obrázky
- Popis hry:** Pokud to bude možné, sednou si žáci do kroužku. Učitel má v ruce klobouk nebo krabičku, ve které budou ukryty kamínky. Na každém kamínku je namalovaný nějaký obrázek. Každý žák si z klobouku vytáhne jeden kamínek. Poté učitel vyzve prvního žáka, aby řekl větu, která bude obsahovat slovo nakreslené na kamínku. Po zaznění věty se kamínek položí doprostřed. Následně mluví žák po jeho levici. Žákům nesmíme zapomenout zdůraznit, že tvoříme příběh, a tak by bylo dobré, aby věty a děj na sebe navazovaly.
- Reflexe:** S touto aktivitou jsem se setkala v alternativní škole Začít spolu. Žáci ji měli při ranním kruhu, aby se trochu rozmluvili. Vymyšlený příběh byl nesmyslný, ale zde šlo opravdu spíše o to, aby se žáci rozmluvili. Nicméně, aktivita mě velmi zaujala. Určitě v hodinách využiji.

Komár

- Cíl:** rozvoj sluchové analýzy, rozvoj zrakového vnímání, rozlišování písmen
- Pomůcky:** tabule, plácačka
- Popis hry:** Na tabuli nakreslíme komára a kolem něho několik písmen, které již žáci znají. Poté si představujeme, že kolem nás lítá komár a píchá do nás. Žákům řekneme, že k nám přiletěl komár, který s sebou přinesl např. slovo MRKEV. Poté se žáků zeptáme, jakým písmenkem začíná slovo mrkev. Vybereme jednoho žáka, kterému dáme do ruky plácačku a jeho úkolem je, aby příslušné písmenko plácl.
- Reflexe:** Tuto hru jsem v praxi trochu upravila. Žáky si rozdělují do dvou skupin. První členové skupiny dostanou do ruky plácačku a já jim řeknu slovo. Kdo dříve a správně plácne do správného písmena či slabiky, vyhrává a jeho skupina dostane bod. Vyhrává ta skupina, která má více bodů.

Písmenko nás probudí

- Cíl:** rozvoj sluchové paměti a pohotovosti
- Pomůcky:** příběh
- Popis hry:** Určíme písmenko, které bude kouzelné, například O. Žáky začarujeme, aby z nich byli spící princové a princezny. Žáci si položí hlavu na lavici a zavřou oči. Ze spánku je může vysvobodit jen naše kouzelné písmenko. Když ho uslyší na začátku nějakého slova, musí se na okamžik probudit a sednout si rovně. Nesmí vstávat na jiná slova, která dané písmeno neobsahují.
- Reflexe:** Žáky velmi oblíbená aktivita, kterou lze využít i v jiných předmětech. Na začátku je důležité si stanovit pravidla – žáci nesmí vykřikovat, nenápadně pokukovat po ostatních a dělat nepořádek.

Písmenkové domino

- Cíl:** rozlišování písmen, procvičení samohlásek a souhlásek, rozvoj zrakového vnímání
- Pomůcky:** dominové karty (příloha 2)
- Popis hry:** Žáci dostanou do dvojice dominové karty. Na dominových kartách je kombinace písmene (umístěn vlevo) a obrázku (umístěn vpravo). Každá dvojice se vyskytuje jen jednou. Všechny karty se rozloží na stole

obrázky nahoru a důkladně se zamíchají. Začíná první hráč, který si vytáhne jednu kartu, položí doprostřed. Druhý hráč hledá dominovou kartu, na které bude obrázek začínající na písmeno, které je jako poslední v řadě. Například hráč vložil do řady kartu, na které je obrázek ovce a písmeno B, druhý hráč tedy musí najít kartu, na které je obrázek, jehož počáteční písmeno začíná na B. Hra končí, když hráči přiloží k řadě svou poslední kartu.

Pro žáky je důležité udělat sebekontrolu a to tak, že písmeno na poslední kartě v řadě bude souviset s obrázkem na první kartě v řadě. Řada by se tedy měla dát uzavřít.

Reflexe: Je důležité žákům pravidla opravdu důkladně vysvětlit, jelikož jsem se setkala s nepochopením. Také jim to můžeme předvést, aby věděli, jak pracovat. Jinak se mi tato aktivita u žáků velmi osvědčila. Velmi je to baví, hrajeme to každý týden. Snažím se vymýšlet různé varianty a obměny.

Poslouchej a tleskej

Cíl: zlepšení pozornosti, rozvoj sluchové paměti a pohotovosti

Pomůcky: příběh

Popis hry: Učitel předčítá žákům příběh. Žáci tlesknou vždy, když se v textu objeví předem smluvené slovo (např. ona, a, to, se aj.).

Reflexe: U této hry je důležité žáky upozornit na pravidla. Žáci nesmí vykřikovat, bouchat do stolu apod. Na praxích se mi stávalo, že pak vznikala ve třídě velký hluk a žáci dělali hlouposti.

Rozstříhaná písmena

Cíl: upevnění tvaru písmene, rozvoj zrakového vnímání

Pomůcky: rozstříhaná písmena

Popis hry: Každý žák obdrží obálku, ve které je rozstříhané písmeno abecedy. Úkolem žáka je dané písmeno správně složit.

Řekni, co tě napadne, když

- Cíl:** rozvoj komunikace a pohotovosti
- Pomůcky:** -
- Popis hry:** Učitel říká žákům jakákoliv libovolná slova. Žáci odpovídají na dané slovo slovem, které je v té souvislosti napadne. Např. léto – koupání, hrnek – čaj, škola – učení apod.
- Reflexe:** Aktivita je dobrá na rozvoj slovní zásoby. Ale opět žáky nesmíme zapomenout upozornit, aby volili správná slova (ne vulgární). Žáci mohou být i ve dvojicích, aby si radili. Můžeme z toho udělat soutěž, koho napadne víc věcí.

Slabikové kvarteto

- Cíl:** rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikačních schopností a artikulace, rozlišování písmen
- Pomůcky:** karetní kvarteto (příloha 3)
- Popis hry:** Pravidla hry jsou stejná jako u klasického kvarteta s tím, že se kvarteto sestává ze čtyř slabik se stejným počátečním písmenem, např. ma, mo, mi, mu. Na každé kartě jsou napsány všechny slabiky, jedna je napsána velkými písmeny a barevně odlišena.
- Reflexe:** Žákům jsem tuto aktivitu nechala na přestávky jako opakování. Hra je velmi baví, musela jsem vytvořit více sad a variant.

Vidím něco, co ty nevidíš

- Cíl:** zlepšení schopnosti soustředit se, rozvoj smyslového vnímání
- Pomůcky:** -
- Popis hry:** Ve dvojicích či čtveřicích v lavicích si žáci dávají navzájem hádanky: „Vidím něco, co ty nevidíš a začíná to na S“. Pokud to druhý žák neuhodne, může se pomoci tvarem, barvou apod. Kdo hádanku vyřeší, může pokračovat.
- Reflexe:** Tuto hru zařazuji na začátek hodiny, aby se žáci trochu rozmluvili.

Závod s časem

- Cíl:** rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikačních schopností a pohotovosti
- Pomůcky:** bomba s časovačem (doporučuji ze hry Tik tak bum), hrací kostka, karty s písmeny
- Popis hry:** Cílem hry je vytvořit slovo obsahující písmeno vytištěné na kartě před vybuchnutím bomby. Jeden hráč zamíchá karty a položí je doprostřed. Jednu kartu sejme. Na kartě je písmeno. Všichni si ho prohlédnou. Další hráč spustí bombu a hodí kostkou, která mu ukáže, kde má dané písmeno použít (na začátku, uprostřed či na konci slova). Když slovo řekne, pošle kostku po směru hodinových ručiček dalšímu hráči, který opět hodí a řekne slovo. Hra končí u toho hráče, kterému došel čas. Danou kartu si nechá (trestná karta). Vítěze je ten, kdo nemá žádnou trestnou kartu, nebo jich má nejméně.
- Varianta:** Pro starší ročníky bych vytvořila kartičky se slabikami či slovy. Princip hry by byl stejný. U kartiček se slovy by měli žáci za úkol vymýšlet celé věty. Hod kostkou by určil, kde se dané slovo ve větě bude nacházet.
- Reflexe:** Při této hře jsem se nechala inspirovat hrou Tik Tak bum, která je určena dětem od dvanácti let. Velmi mě zaujala, a tak jsem ji předělala pro žáky mladšího školního věku. S žáky jsem poté tuto hru vyzkoušela i v praxi, jak u mladších, tak i starších ročníků. U mladších žáků jsem vynechala kostku a na dané písmeno měli vymyslet slovo, které jím začíná. Nyní tuto hru hrajeme každou hodinu, někteří žáci si bombu půjčují a hrají ji i o přestávce. U strašších žáků jsem kostku ponechala. Občas je úsměvné, co žáci vymyslí za nesmyslné slovo jen aby jim bomba nevybuchla v ruce.

Živá abeceda

- Cíl:** rozvoj zrakové syntézy, pohotovosti a tvořivosti, rozvoj smyslového vnímání
- Pomůcky:** kartičky s písmeny
- Popis hry:** Žáci utvoří skupiny. Každá skupina dostane několik kartiček, na kterých budou písmena. Úkolem žáků je daná písmena znázornit pomocí svých těl.

Jelikož jsou některá písmena těžší, budou mít žáci několik minut na vyzkoušení si daných písmen. Ostatní skupiny hádají, jaké písmeno je předváděno.

Varianta: Aktivitu lze použít i k utvoření slov. Jeden žák by představoval jedno písmeno.

Reflexe: Tuto hru jsem s žáky zkoušela během praxe v 1. třídě. Žáky daná aktivita velmi bavila, jelikož jsme se u toho všichni hodně nasmáli. Pro některé to byl trochu složitější úkol, ale i tak se s tím vypořádali. Největší problém měli žáci, kteří znázorňovali písmeno G a J.

Živé pexeso - abeceda

Cíl: seznámení s písmeny abecedy, rozlišení malých a velkých písmen

Pomůcky: kartičky s psacími a tiskacími malými/velkými písmeny (příloha 4)

Popis hry: Každý žák obdrží jednu kartičku, na které je buď velké tiskací písmeno nebo velké psací písmeno (to samé můžeme udělat s malými písmeny). Na povel TEĎ se žáci zvednou z lavic a v tichosti najdou spolužáka, který má stejné písmeno v jiné podobě. Dvojice poté najde předmět, který na dané písmeno začíná. Kontrola je provedena učitelem.

Varianta: To samé můžeme udělat s malými písmeny.

Reflexe: Živé pexeso zařazuji na začátku hodiny nebo ve chvíli, kdy vidím, že jsou žáci znuděni a nebaví je hodina. Opět se dá tato aktivita využít i v jiných předmětech.

5.2.2 Hry určené pro 2. ročník základní školy

Abecední had

Cíl: zlepšení schopnosti soustředit se a reagovat, rozvoj slovní zásoby

Pomůcky: sady slovních karet se slovy od A do Z (příloha 5)

Popis hry: Žáci utvoří skupinky. Každá skupinka dostane sadu karet se slovy od A do Z. Karty se zamíchají a rozdají mezi žáky ve skupince. Začíná žák, na jehož kartičce bude slovo začínající na A. Žáci ve skupině musí na stůl poskládat karty tak, aby slova byla ve správném abecedním pořadí od A do Z. Tak vznikne abecední had.

Pokud se sejdou 2-3 karty, na kterých jsou slova začínající na stejné písmenko, rozhoduje druhé písmenko ve slovech.

Cestování snovou lodí

Cíl: rozvoj prostorové orientace, rozvoj smyslového vnímání

Pomůcky: hudba

Popis hry: Všichni žáci se volně pohybují po místnosti na hudbu. Učitel sem tam přeruší hudbu a dává různé příkazy: „*Snová loď přistane a je žáky vítána. Snová loď je přivítána v různých jazycích. Žáci nastoupí do snové lodi a přistanou s ní na různých planetách*“. Při každém dalším přerušení hudby přistane snová loď na jiných planetách. Vedoucí hry si vymyslí vtipné názvy planet a přemýšlí, co se na nich má dělat, např. na „planetě příšer“ zatančí „příšerkový tanec“. Ukončení jednotlivých aktivit oznámí gong, hudba začne opět hrát a snová loď letí k další planetě. Na konci přistane snová loď opět na zemi a žáci se s ní rozloučí.

Indicie

Cíl: rozvoj komunikačních schopností a artikulace, rozšiřování slovní zásoby

Pomůcky: -

Popis hry: Žáky rozdělíme do skupinek (max. po 4). Každá skupina vymyslí 3 indicie (např. jelen, neposlechl, doupě – Smolíček Pacholíček). Ostatní skupiny hádají, o jakou pohádku se jedná.

Křížovky

- Cíl:** rozvoj slovní zásoby, zrakové syntézy a paměti, rozlišování písmen
- Pomůcky:** kartičky se zašifrovanými slovy (příloha 6)
- Popis hry:** Na kartičkách jsou podle předem určeného schématu napsaná slova skládající se ze čtyř písmen. Úkolem žáků je přijít na správné slovo a říci ho. Pokud žák slovo řekne správně, nechává si kartičku. Vyhrává žák, který má nejvíce kartiček.

Kvarteto - slova

- Cíl:** rozvoj slovní zásoby a pozornosti, rozlišování písmen
- Pomůcky:** karetní kvarteto (příloha 7)
- Popis hry:** Pravidla hry jsou stejná jako u klasického kvarteta s tím, že se kvarteto sestává ze čtyř slov se stejným počátečním písmenem, např. pes, pole, pusa, paprika. Na každé kartě jsou napsaná všechna slova, jedno je napsáno velkými písmeny a barevně odlišeno.

Na spící prince a princezny

- Cíl:** rozvoj sluchové paměti a pohotovosti, rozšiřování slovní zásoby,
- Pomůcky:** příběh
- Popis hry:** Určíme slovo, které bude kouzelné, například „kašpárek“. Žáky začarujeme, aby z nich byli spící princové a princezny. Žáci si položí hlavu na lavici a zavřou oči. Ze spánku je může vysvobodit jen naše kouzelné slovo. Když ho řekneme, musí se probudit a sednout si rovně. Začneme vyprávět vymyšlený příběh. Když v něm žáci uslyší slovo „kašpárek“, musí se probudit. Na jiná slova se probudit nesmí.

Písmenkové hopsání

- Cíl:** procvičení abecedy a pozornosti
- Pomůcky:** tužka, čtverec z kartonu, lepicí páska
- Popis hry:** Čtverec se nalepí na podlahu (počet čtverců se řídí rozsahem písmen použitých ve hře). Na čtverec se neuspořádaně rozepíše písmena. Nyní se skáče oběma nohama nebo jen jednou nohou z písmena na písmeno – pořadí se řídí tím, jak jdou písmena za sebou v abecedě. Ke střídání hráčů dochází, pokud hopsající hráč udělá chybu.

M	Y	B	K
H	P	U	D
O	A	I	T
R	V	J	E

Varianta: Učitel vymyslí slovo a následně vybere žáka, který postupně skáče na písmena tak, jak jdou ve slově za sebou.

Písmenka se učí chodit

Cíl: rozvoj zrakové syntézy, rozvoj komunikace a pohotovosti

Pomůcky: karty s písmeny

Popis hry: Každý žák dostane písmenko, které si pověsí na krk. Učitel řekne slovo a hráči se snaží co nejrychleji slovo složit tím, že se ve správném pořadí postaví vedle sebe.

Varianta: Na kartičkách budou napsány slabiky.

Reflexe: Tuto hru jsem hrála ve třetím ročníku. Žáky to velmi bavilo, ale dělali u toho nepořádek, proto je opět dobré jim říci, že tato aktivita probíhá v tichosti. Hráči se dorozumívají pouze očima.

Riskuj

Cíl: rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikace a paměti

Pomůcky: tabule, připravené otázky

Popis hry: Žáci jsou rozděleni do 3-4 družstev (podle počtu žáků). Na tabuli jsou napsané kategorie otázek. Každá otázka je obodovaná od 1000 do 5000 bodů. Žáci se domluví ve skupině, jakou kategorii a za kolik bodů chtějí. Následně jim učitel přečte zadání úkolu a žáci musí odpovědět. Za správnou odpověď se jim body přičítají, za špatnou odečítají. Vyhrává to družstvo, které má nejvíce bodů.

Ve druhém ročníku bych zvolila kategorie jako např. města, zvířata, věci, povolání, osoby, pohádkové postavy aj. Pod jednotlivými body by se mohla ukrývat písmena. Žáci by vymýšleli na dané písmeno odpověď. U těžší obtížnosti by písmeno mělo být např. uprostřed slova.

Varianta: Ve vyšších ročnících by se tato hra dala použít po dočtení nějaké společné knihy nebo obsáhlejšího textu.

Sbírání podle abecedy

Cíl: zlepšení schopnosti reagovat, zlepšení sociálního chování, rozvoj smyslového vnímání a kreativity

Pomůcky: karty s písmeny abecedy, věci ve třídě

Popis hry: Třída se rozdělí do dvou skupin. Každá skupina dostane stejný počet karet, na kterých budou velká tiskací písmena (kromě Q, W, X, Y). Na povel začnou žáci hledat ke každému písmenu jednu věc začínající daným písmenem (např. T = tužka, P = penál atd). Vyhrává skupina, která jako první ke svým písmenům posbírá všechny předměty.

Varianta: Ve vyšších ročnících mohou žáci sbírat předměty z určité oblasti, např. předměty vyrobené člověkem, předměty z přírody, oblečení apod.

Slabikové domino

Cíl: rozvoj zrakové syntézy a vnímání, procvičení slabik, rozšíření slovní zásoby

Pomůcky: dominové karty (příloha 8)

Popis hry: Žákům rozdáme do dvojic dominové karty se slabikami. Žáci ze slabik skládají smysluplná slova. Kontrolu provedou tak, že poslední slabika na poslední dominové kartě bude s první slabikou na první dominové kartě tvořit slovo.

Šibenice

Cíl: rozšíření slovní zásoby, rozvoj zrakového vnímání a komunikace

Pomůcky: tužka, papír

Popis hry: Žáci utvoří dvojice. Jeden žák vymyslí slovo a pro každé jeho písmenko nakreslí na lístek vodorovnou čárku. Žákům můžeme zadat nějaké téma (např. pohádkové bytosti, pohádková místa, knihy apod.). Druhý žák se pokouší slovo písmenko po písmenku uhádnout. Když má štěstí a uhodne písmenko, napíše ho první žák na patřičné místo. Když vyslovené písmenko ve slově není, nakreslí první žák jednu část šibenice. Když se prvnímu žákovi podaří nakreslit šibenici až do konce, vyhrál. Druhý žák

vyhrává, když slovo uhodne dřív, než je šibenice dokončená. Následně si žáci vymění role.

Varianta: U starších žáků by šibenice mohla obsahovat nějaké přísloví, známou větu z pohádky apod.

Vernisáž

Cíl: rozvoj představivosti a tvořivosti, rozvoj komunikačních schopností

Pomůcky: text, papír, pastelky

Popis hry: Učitel má připravené 2-3 texty, které rozdá žákům. Žáci si text přečtou a namalují něco, co se jim zdá důležité. Až budou mít všichni hotovo, podle zadaných textů se seskupí do skupinek. Skupinky si určí mluvčího, který stručně odvypráví příběh. Učitel poté vyzve první skupinu, aby se postavila před třídu a ukázala své ilustrace. Ostatní žáci hádají, o čem příběh je. Poté zvolený žák stručně řekne, o čem celý příběh byl. Na konci žáci hodnotí, který obrázek se líbí nejvíce.

5.2.3 Hry určené pro 3. ročník základní školy

AZ kvíz

Cíl: rozvoj zrakového vnímání, komunikace a spolupráce

Pomůcky: tabule, barevné křídly (příloha 9)

Popis hry: Na tabuli namalujeme obrázek hry podle přílohy č. 8. Žáky rozdělíme do dvou stejně početných skupin. Každá skupina si vybere jednu barvu, se kterou bude soutěžit a zvolí si mluvčího. Rozlosuje se, která skupina bude začínat jako první. Mluvčí skupiny požádá o otázku, která se ukrývá pod daným písmenem, který vybral. Při volbě písmen je mluvčí povinen hláskovat (např. A jako Anna). Moderátor (učitel) položí otázku a skupina má 15 sekund na to, aby správně odpověděli. Pokud skupina nezná správnou odpověď, může otázku zodpovědět soupeř. Hráči mohou odpovídat až po vyslechnutí celého znění otázky. Poruší-li hráči toto pravidlo, nezíská skupina bod. Pokud hráči odpoví dobře, vybrané pole se zbarví barvou jeho skupiny, pokud hráči odpoví špatně, pole začerníme. Vítězem se stává ta skupina, které se podaří propojit všechny tři strany hracího pole.

Varianta: V hracím poli můžeme místo písmen použít čísla, pod kterými se mohou ukrývat různé otázky týkající se například společně přečtené knihy, pranostiky, přísloví apod.

Reflexe: Tuto hru jsem hrála s žáky čtvrtého ročníku. Žáci byli velmi soutěživí. Když jsem poprvé vysvětlovala pravidla, nechápali, co mají dělat, a jak to mají dělat, proto jsem navrhla, aby byla první hra zkušební, aby pravidla pochopili. Dnes tuto hru hrají v hodinách českého jazyka se svoji paní učitelkou, které se to také velmi líbilo. Společně jsme právě udělaly AZ kvíz na přísloví a pranostiky. Já sama tuto hru využívám i v hodinách prvouky k opakování, jelikož žáky velmi baví.

Bez samohlásek

- Cíl:** procvičení samohlásek a souhlásek, rozvoj zrakové syntézy, rozvoj představivosti
- Pomůcky:** text, papír, tužka
- Popis hry:** Připravíme si několik krátkých textů nebo básní, které rozdáme žákům. Nejlepší by bylo, kdybychom měli připraveny minimálně čtyři varianty. Žáci si na list papíru přepíší text, vynechají ale všechny samohlásky. Když všechny žáci dopíší texty bez samohlásek, papíry se posbírají, znovu zamíchají a rozdají. Všichni se snaží co nejrychleji rozluštit, co je na lístku napsané. Text přepíší se samohláskami. Nakonec se seskupí do skupinek podle zadaných textů a zkontrolují si to navzájem. Vybere se jeden žák ze skupiny, který text přečte.
- Varianta:** Žáci takto mohou vymýšlet i nějaké úkoly pro ostatní žáky. Ovšem tuto hru bych zařadila do vyšších ročníků.
- Reflexe:** Žáci jsou velmi kreativní. Občas jsem se divila tomu, co je dokázalo napadnout. Nicméně jim tato hra přišla velmi úsměvná. Zprvu to hrát nechtěli, protože jim to přišlo podle zadání nudné, nakonec názor změnili.

Bludiště

- Cíl:** rozvoj zrakového vnímání a paměti
- Pomůcky:** karty s bludištěm (příloha 10)
- Popis hry:** V bludišti jsou ukryta slova z nějaké pohádky či úryvku, který se bude v následující hodině číst. Pokud žáci najdou správnou cestu z bludiště ven, dostanou danou větu. Ovšem pozor, v bludišti jsou i slova, která mohou zmást.
- Pokud v bludišti bude věta z úryvku, který se bude číst, žákům dáme za úkol větu najít v textu. Pokud to bude věta z nějaké známé pohádky, žáci budou mít za úkol uhodnout, z které pohádky věta je.

Domino s básničkou

- Cíl:** rozvoj smyslového vnímání a komunikace, rozšiřování slovní zásoby
- Pomůcky:** dominové karty (příloha 11), papír, tužka
- Popis hry:** Dětem rozdáme do dvojic dominové karty, které když se správně složí až do konce, vznikne báseň. Na jedné straně domina bude text, na straně druhé bude obrázek, který bude patřit k textu na předešlé dominové kartě. Úkolem dětí je správně poskládat dominové karty. Žáci si sami provádí kontrolu, jelikož text na poslední dominové kartě je shodný s obrázkem na první dominové kartě.
- Reflexe:** U této aktivity je důležité, aby obrázky korespondovaly s textem, jelikož to pak žáky mate a neustále se vyptávají.

Dopis

- Cíl:** rozvoj komunikačních schopností, smyslového vnímání a pohotovosti, ověření porozumění
- Pomůcky:** obálka s úkoly
- Popis hry:** Pět vybraných žáků dostane dopis s úkolem, krátkou výzvou, kterou má splnit (např. Napiš na tabuli své jméno! Vymysli rým! Řekni hádanku!). Ostatní žáci mají za úkol uhodnout, jaký úkol měl žák v obálce. Úkol se poté přečte nahlas.

Hledání slov

- Cíl:** rozšiřování slovní zásoby, paměť a zrakového vnímání
- Pomůcky:** tabulka s písmeny, tabule, papír, tužka
- Popis hry:** Na tabuli namalujeme herní plán, který je rozdělen do 16 malých polí. V každém poli je jedno písmeno. Úkolem žáků je po určitou dobu vymyslet, co nejvíce slov. Písmena nelze použít vícekrát.

Příklad:

V	A	L	R	Vata, auto, Ota, voda, vrt, vrata, vrut, prut,
K	P	T	N	pot, parta, pud, opar, jaro, roj, kroj, deka,
O	J	A	D	kop, kadet, racek, packa, duha, hod, roh,
H	C	U	E	hejno, nuda, Pat, noha, drn, rande, len, pluh, Lenka, vana,

- Varianta:** Žáky rozdělíme do skupin. Každá skupina vytvoří vlastní herní plán a vymyslí, co nejvíce slov. Poté si skupiny své herní plány vymění a opět hledají v soupeřově plánu, co nejvíce slov.
- Reflexe:** Žáky tato hra velmi bavila. Občas dokázali vymyslet nesmyslná slova jen proto, aby nahnali body. Proto je důležité jim předem říci, že slova musíme znát.

Lidské pexeso

- Cíl:** rozvoj tvořivosti, představivosti a originality
- Pomůcky:** -
- Popis hry:** Vybereme dva žáky, kteří půjdou za dveře. Ostatní žáci utvoří v tichosti dvojice a domluví se na nějaké pohádkové postavě. Zkontrolujeme, zda si víc dvojic nevybralo stejnou pohádkovou postavu. Žáci se opět posadí na svá místa a přijdou žáci, kteří byli za dveřmi. Hádající žáci mají v ruce barevné papírky (každý hráč má jinou barvu). Když žák uhodne dvojici, dá jí barevný papír. Je to z toho důvodu, aby na konci nedocházelo k zbytečným konfliktům. Když hádající žák uhodne dvojici, dvojice si položí hlavu na stůl, aby bylo vidět, že s ní se již nehraje (nebo mohou žáci chodit k hádajícímu). Hraje se podle klasických pravidel pexesa. Vyhrává ten žák, který má víc dvojic.

Lov pohádkových postav

- Cíl:** rozvoj zrakové syntézy a paměti
- Pomůcky:** karty s názvy pohádkových postav, tužka papír
- Popis hry:** Učitel po třídě rozmístí očíslované karty, na kterých budou promíchanými velkými tiskacími písmeny napsány názvy pohádkových postav. Žáci chodí po třídě a za určitou dobu se snaží přijít na to, o které pohádkové postavy se jedná. Pohádkové postavy s číslem píše na papír. Vyhrává žák, který má po uplynutí doby na papíře nejvíc správných odpovědí.
- Cílem hry je z řady neuspořádaných písmen vytvořit smysluplná slova.

Příklad:	NOŽLUEPÍK (loupežník)	NOKRAVLÁ (královna)
	KARULSA (Rusalka)	MUAŠOL (šmoula)
	VDÍNOK (vodník)	KKRAKULA (karkulka)
	AINEPRCZN (princezna)	TEKOSNEÁ (Otesánek)
	JIABŽEAB (ježibaba)	EKTKRČE (Krtček)
	LÍVA (víla)	TPAKÍLSR (trpaslík)
	STŠLODIRA (strašidlo)	PALPOEK (Popelka)

Varianta: Na kartách mohou být i jiná slova, např. zvířata, věci.

Reflexe: Aktivitu lze použít i v jiných předmětech. S žáky jsem ji hrála venku na školní zahradě, kde bylo více prostoru.

Napiš, co nejvíce slov

Cíl: rozšiřování slovní zásoby, rozvoj paměti

Pomůcky: tužka, papír

Popis hry: Úkolem žáků je napsat, co nejvíce slov začínajících na písmeno, které učitel napíše na tabuli. Žáci mohou psát jakýkoliv slovní druh (kromě citoslovcí). Učitel daná slova píše na tabuli a následně se spočítá, kolik slov vymyslela třída dohromady.

Reflexe: Žáci v nižších ročnících jsou velmi soutěživí a takovéto hry je velmi baví. Myslím, že u menších žáků je lepší tuto hru dělat ve skupinách. Vyhraje ta skupina, která má nejvíce slov. Já jsem tuto hru s žáky poprvé hrála bez určení vítěze. Žáci mi při zpětné vazbě řekli, že chtějí příště hrát na vítěze. Je pravdou, že se pak více snaží.

Nesmyslné věty

Cíl: procvičení zrakové paměti, rozvoj tvořivosti a originality

Pomůcky: Papíry s nesmyslnými větami (příloha 12), papíry, pastelky

Popis hry: Po třídě rozmístíme 4 texty (každý text bude označen číslem nebo znakem). Žáky rozdělíme do 4 skupin. Žáci mají za úkol najít svůj text, přečíst si ho, zapamatovat si, co nejvíce a v lavici namalovat, co přečetli. Poté se skupinka postaví před tabuli a ukáže své výkresy. Učitel přečte text. Vyhrává ten, jehož obrázek se nejvíce podobá textu. Žákům určíme čas na přečtení a zapamatování textu (2 min) a čas na nákres (10 min).

- Příklad:** Pes dalmatin sedí pyšně vedle své krásné zelené boudy. To má jedno kulaté okénko s puntíkovánými záclonkami, hromosvod, televizní anténu, u dveří červený zvonek a hnědou rohožku přede dveřmi.
- Reflexe:** Tuto hru jsem zkoušela se žáky 3. ročníku. Sama paní učitelka mi řekla, že si myslí, že to pro žáky bude velmi těžké, ale nakonec jsme byly mile překvapeny. Žáky jsem rozdělila do čtyř skupin, každá skupina si měla vybrat jeden z textů, které byly rozmístěny po třídě. Žáky jsem rozdělila z prostého důvodu, aby nevznikaly zbytečně velké hloučky u jednoho až dvou textů. Poté měli žáci 2 minuty na to, aby si zapamatovali, co nejvíce z textu. Po dvou minutách jsem je vyzvala, aby šli do lavic a namalovali text. Po uplynutí doby jsem žáky po skupinách volala k tabuli, přečetla text a vybrali jsme jeden výtvar, který nejvíce odpovídal textu. Žákům tato aktivita přišla velmi úsměvná a bavila je. Následující týden jsme ji proto zkusili ještě jednou.

Příběh z vyjmenovaných slov

- Cíl:** upevnění vyjmenovaných slov, rozšiřování slovní zásoby, ověření porozumění
- Pomůcky:** papír, tužka
- Popis hry:** Žáci dostanou pět a více vyjmenovaných slov. Jejich úkolem je z daných vyjmenovaných slov vytvořit krátký příběh.
- Příklad:** Být, myš, Lysý, usychat, netopýr
Žil byl jednou jeden starý myšák jménem Jerry. Jelikož byl starý, patřil k nejpomalejším myším z rodiny, a tak se už nevydával na dlouhé výlety, které podnikala jeho rodina. Abych nezapomněla dodat, bydlel v Moravskoslezských Beskydech. Jeho snem bylo jednou vyjít na Lysou horu a spatřit východ Slunce. Několikrát se o to již pokoušel, ovšem po cestě na něho vždy čekala nějaká nepříjemnost. Jednou ho málem sežral vyhladovělý vlk. Bohužel, teď již věděl, že je starý a síly na to nemá. I tak se jednoho dne rozhodl, že se potají na tu horu vydá. O půlnoci si sbalil pár věcí do batůžku a
- Reflexe:** Tuto hru doporučuji hrát samozřejmě až po úplném dokončení učiva o vyjmenovaných slovech. Pro některé žáky to bylo těžké, pro některé lehké. Někteří žáci se rozepsali a napsali během půl hodiny jeden a půl

strany A5. Pomalejším a slabším žákům musíme říci, že stačí, aby vymysleli na každé vyjmenované slovo větu nebo zkusili napsat alespoň 8 vět s těmito slovy, které spolu budou nějak souviset.

Slož příběh

- Cíl:** rozvoj smyslového vnímání, zrakové syntézy a porozumění
- Pomůcky:** rozstříhaný text
- Popis hry:** Žáky rozdělíme do stejně početných skupin. Každá skupina dostane v obálce rozstříhané texty jednoho příběhu. Úkolem skupiny je složit příběh tak, jak má jít správně za sebou.
- Varianta:** Žákům tyto úryvky schováme po třídě nebo na hřišti (při hezkém počasí). Každá skupina bude mít své označení, pod kterým budou hledat své texty.
- Reflexe:** Touto aktivitou jsem začínala jednu hodinu ve čtvrté třídě. Žáci měli za úkol složit příběh, přečíst a následně k němu vymyslet nadpis. Až na jednu skupinku se to všem povedlo.

Větný slovní fotbal

- Cíl:** rozvoj intelektu, smyslového vnímání a řeči
- Pomůcky:** -
- Popis hry:** Princip hry je stejný jako u klasického slovního fotbalu s tím, že zde děti vymýšlí příběh. První žák řekne větu, která bude končit nějakým slovem, kterým bude začínat následující věta. Bylo by dobré žákům vysvětlit, že by měl mít příběh hlavu a patu.
- Příklad:** Anička šla do lesa. Lesa tak temného, že i srnka by se do něho bála vkročit. Vzkročila do něj pravou nohou. Na nohou měla červené sandále a v ruce košík. Košík, do kterého bude sbírat houby. Z hub doma udělá maminka smaženici, protože ji má Anička ráda. Ráda sbírá i houby. Houby
- Reflexe:** Zprvu jsem si myslela, že tuto aktivitu zařadím spíše do pátého ročníku, nakonec jsem ji vyzkoušela ve třetí třídě a žáci to zvládli, někteří s menší dopomocí, dobře. Příběh na sebe úplně nenavazoval, ale to příště dopilujeme.

Uhodni, o který příběh se jedná

Cíl: rozvoj řeči, artikulace a paměti

Pomůcky: Karty přibližně rozměru A5, na nichž budou napsány názvy pohádek

Popis hry: Vybereme 2 žáky, kteří si stoupnou před celou třídu tak, aby na ně ostatní žáci viděli. Učitel ukáže ostatním žákům název pohádky. Úkolem žáků, kteří stojí před tabulí, je se ptát ostatních spolužáků na otázky, které by jim mohli napovědět, o kterou pohádku se jedná. Ostatní žáci odpovídají ano/ne. Vyhrává hráč, který správně a dříve uhodne název pohádky.

5.2.4 Hry určené pro 4. ročník základní školy

Abeceda

Cíl: rozvoj smyslového vnímání a komunikačních schopností

Pomůcky: -

Popis hry: Žáci se rozdělí na tři skupiny nebo si všichni společně sednou na koberec. Žáci se dorozumívají pomocí vět začínajících na písmena tak, jak jdou za sebou v abecedě.

Žáci se mohou střídat po směru hodinových ručiček nebo si mohou házet míček. Mluví pouze ten, kdo bude mít míček v ruce. Téma můžeme nechat volné nebo ho zadat.

Varianta: Vybereme čtyři žáky, kteří si stoupnou před celou třídu. Princip hry je stejný. Pokud se některý žák splete nebo neví, střídá ho další žák.

Příklad: Téma: Ve škole.

Ahoj Jardo.

Budeme dneska psát tu písemku?

Co jsi to povídal?

Dneska máme psát písemku, je to pravda nebo ne?

Emil ti to poví, já také nevím.

Fakt? Tak to jsem rád, že nejsem sám.

Bingo – rýmy

Cíl: procvičení sluchového vjemu, upevnění učiva

Pomůcky: tužka, papír

Popis hry: Žáci budou postupně říkat rýmy, které znají. Učitel tyto rýmy píše na tabuli. Bylo by dobré, aby se vymyslelo alespoň 16 rýmů. Poté si žáci vytvoří tabulku 3x3. Do každého políčka si napíše první část rýmu – žáci si vybírají sami. Poté učitel zavře tabuli, aby žáci na rýmy neviděli, a začne diktovat. Učitel ovšem diktuje druhou část rýmů. Žáci musí dávat bedlivý pozor a pozorně poslouchat, aby si nezapomněli zaškrtnout rým, který mají. Vyhrává ten, který jako první zvolá „Bingo“, to znamená, že má vyškrtaná všechna políčka ve své hrací kartě.

Criss Cross

- Cíl:** rozvoj slovní zásoby, procvičení paměti a myšlení
- Pomůcky:** velká hrací deska, kartičky s písmeny
- Popis hry:** Pravidla hry jsou stejná jako u deskové hry Scrabble. Každý z hráčů si vytáhne z pytlíčku 8 kartiček. Na těchto kartách jsou písmena, která mají svoji bodovou hodnotu. Hráč si je položí tak, aby je ostatní hráči neviděli. Doprostřed mezi hráče se dá herní plán. Začíná prvně zvolený hráč, který položí kartičku s písmenem na herní plán (je jedno kam). Další hráči dělají postupně to samé s tím, že se snaží sestavit z písmen slova. Vyhrává ten hráč, který má největší počet bodů.

Domino – příběh

- Cíl:** rozvoj zrakového vnímání, paměti a komunikace
- Pomůcky:** dominové karty (příloha 13)
- Popis hry:** Žákům se do dvojic rozdají dominové karty. Na jedné kartě je v levé části obrázek (pokračování příběhu v kreslené formě) a v pravé části text. Než hra začne, dominové karty se zamíchají obrázky nahoru. Domino se hraje tak, že první žák vezme kartu, na které je růžovými velkými tiskacími písmeny napsán název příběhu a v pravé části text, kterým příběh začíná. Druhý žák si přečte, co je na dominové kartě napsáno a přemýšlí, jak by příběh mohl pokračovat. Vyhledá příslušnou kartu a přiloží ji. Takto hra pokračuje dál. Pokud se domino správně složí až do konce, vznikne příběh. Následně vyzveme některé žáky, aby nám příběh přečetli.
- Reflexe:** Tuto aktivitu jsem s žáky hrála v pátém ročníku. Měla jsem připravené čtyři krátké příběhy. Žákům se aktivita velmi líbila a chtěli si vyzkoušet všechny varianty. Občas někteří tápali nad tím, co obrázek přesně znamená, proto je důležité, aby byl co nejužitečnější.

Hádankový dort

- Cíl:** rozšiřování slovní zásoby, rozvoj paměti a komunikace
- Pomůcky:** papír A3, kamínek
- Popis hry:** Na papír namalujeme velký „koláč“, který rozdělíme na stejně velké díly. Žáky rozdělíme na skupiny. Do jednotlivých dílů koláče se vepíše různé

nadřazené pojmy. Skupina se domluví na určitém písmenu, např. P. Následně se hodí kamínek do jednoho z namalovaných polí. Úkolem prvního hráče je říci slovo, která začínají na vybrané písmeno vztahují se k danému nadřazenému pojmu. V případě pole „pohádková bytost“ se jedná např. o slova: princezna, princ, Piňďa, Pučmeloud aj. Pokud hráč úkol splní, získává bod. Hraje další hráč. Použitá slova se nesmí opakovat. Téma: pohádka, pohádkové bytosti, hrady a zámky, knížka, pohádková místa, báseň, pohádkové (kouzelné) věci aj.

Varianta: Ve druhém kole je možno navýšit počet slov na dvojnásobek.

Japonsky snadno a rychle

Cíl: rozvoj artikulace a komunikačních schopností

Pomůcky: kostka, čítanka nebo kniha

Popis hry: Na hrací kostce jsou na pěti stranách místo teček samohlásky (na straně šesté jsou všechny samohlásky najednou). Žáky rozdělíme do skupinek. První hráč ze skupiny hodí kostkou určitou samohlásku a přečte předem připravený text, přitom ale nahradí všechny samohlásky tou jednou, jím hozenou, samohláskou. Po přečtení se ostatní žáci snaží jeho cizokrajný text převyprávět. Poté hází další žák ze skupiny. V případě, že se objeví strana se všemi samohláskami, je možno text přečíst beze změn.

Příklad: „Za městem a za vesnicí, kde se písek lil a voda sypala, bydlela ve velkém paneláku jedna rodina.“

Nyní nahradíme všechny samohlásky písmenem A.

„Za mastam a za vasnaca, kda sa pasak lal a vada sapala, badlala va valkam panalaka jadna radana.“

Kdo, s kým, kde,

Cíl: rozšíření slovní zásoby, rozvoj originality

Pomůcky: papíry, tužky

Popis hry: Žáci si sednou na koberec do kruhu. Rozstříhneme několik papírů velikosti A5 na dvě půlky (řez vedeme vertikálně). Každý čtvrtý hráč v kruhu dostane vzniklou půlku. Každý, kdo má papírek, napíše KDO (jakékoliv podstatné jméno, vlastní jméno, věc, zvíře, ...). Přehne papír napísem na stůl, to znamená dozadu, a pošle ho po směru hodinových

ručiček. Následující hráč napíše S KÝM (opět platí to samé jako u kdo). Opět pošle papír po směru hodinových ručiček. Další hráč napíše CO DĚLALI (jakékoliv slušné sloveso). Opět se papírek pošle a další hráč napíše KDE (jakékoliv místo). Další hráč KDY (to je jakýkoliv časový údaj) a poslední, co hráči napíší je PROC.

Důležité je, aby hráči šetřili místem, protože se na nudli papíru musí vejít 6 slov nebo slovních spojení. Hra je zakončena vhozením papírů do klobouku a následným přečtením.

Téma můžeme zadat (např. ZOO, škola, výlet atd) nebo nechat volné.

Reflexe: S žáky jsem tuto hru hrála v pátém ročníku. Někteří žáci ji již znali, protože ji hráli např. s rodiči. Hra se jim zdála velmi vtipná, jelikož vznikala spojení jako: Tygr s tetou koukali na film na záchodě v noci, protože bagr.

Loto – pořekadla

Cíl: rozvoj slovní zásoby, upevnění učiva, vizuální paměť

Pomůcky: loto deska, loto karty (příloha 14)

Popis hry: Hra je určena pro jednoho až dva hráče. Pravidla hry jsou stejná jako u klasického lota. Na velké hrací kartě jsou v rámečcích napsané části pořekadel (tzn. první část pořekadla). Na malých kartách, které se dají na stůl obrázky dolů, jsou také napsané části pořekadel (tzn. druhá část pořekadla). K pořekadlům na velké kartě žáci přiřazují pořekadla na malých kartičkách tak, aby pořekadlo dávalo smysl. Pokud žáci pracují správně, vznikne jim obrázek.

Pohádková hodinka

Cíl: rozvoj komunikačních schopností, paměti a přednesu

Pomůcky: krátký příběh nebo básnička (max. na 2 minuty)

Popis hry: Pět dobrovolníků se pošle za dveře. Učitel následně přečte ostatním žákům příběh. Poté se nazpět zavolá jeden žák stojící za dveřmi a jeden z posluchačů mu příběh převypráví. Následně se zavolá další žák stojící za dveřmi a jeho předchůdce (tedy první žák z pěti) mu převypráví příběh. Takto si postupně navzájem žáci vyprávějí příběh tak dlouho, dokud jej neslyší poslední žák z pěti. Žáci musejí dobře poslouchat a

sledovat, co se děje. Až odvypráví poslední žák příběh, přečteme, jak to původně bylo a porovnáme.

Příklad: Když jsme šli s psem Ferdou ke stanu, vyhoupl se měsíc nad náš dům. Večer v televizi říkali, že bude jasno. Jenže v noci se přihnal černý mrak, lilo jako z konve a blesk za bleskem křížoval oblohu. Strach nás zahnal do postele. Ráno se nás maminka ptala: „*Kde je náš pes? Taky se bál?*“ Běželi jsme ke stanu. Pes ve spacáku tvrdě spal.

Slovní salát

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, artikulace a řeči

Pomůcky: -

Popis hry: Žáci sedí v kruhu nebo na svých místech v lavici. Určí se jeden žák, který jde za dveře, aby se ostatní žáci mohli domluvit na nějaké známé větě (přísluví, věta ze známé písně, básně či pohádky). Jednotlivá slova se přidělí hráčům ve třídě. Když se žák zavolá zpátky, ostatní nahlas a zřetelně říkají své slovo, ale bez nějakých pravidel a bez přestání. Když si žák myslí, že větu poznal, zvedne ruku a všichni okamžitě ztichnou. Žák řekne danou větu. Pokud to není správně, všichni zase začnou jeden přes druhého říkat své slovo. Když je věta správně, může dotyčný určit dalšího hádajícího žáka a navrhnout další větu. Po třech omylech se hra ukončí a určí se další hádající žák.

Slovní sendvič

Cíl: rozšíření slovní zásoby

Pomůcky: tužka a papír

Popis hry: Učitel řekne slovo, které si žáci napíší na papír (pro kontrolu ho i učitel napíše na tabuli) shora dolů a v určité vzdálenosti zase shora nahoru. Všichni žáci musejí co nejrychleji vyplnit mezery mezi písmeny na stejném řádku tak, aby vznikla smysluplná slova. Je jedno, kolik písmen žák použije. Kdo je jako první hotový, zvolá „stop“. Za každé nalezené slovo žáci dostanou dva body. Za slovo, které má i někdo jiný, si žák přičte jeden bod. Poté začne nové kolo. Vyhrává ten žák, který má po předem daném počtu kol nejvíce bodů.

Příklad: P ose L
O pic E
S o S
E s O
L apto P

Veršovací slovník

Cíl: rozšiřování slovní zásoby, procvičení rýmů, rozvoj sluchové paměti
Pomůcky: tužka, papír
Popis hry: Učitel napíše na tabuli nějaké slovo, ke kterému žáci vymyslí co nejvíce rýmů.
Příklad: Vyhledej rýmy na slovo KOČKA: očka, počká, otočka, babočka, čočka, vánočka, pobočka, vločka,

Vypravování pohádky podle obrázkové osnovy

Cíl: rozvoj smyslového vnímání a spolupráce ve dvojicích, ověření porozumění
Pomůcky: text příběhu, ilustrace příběhu
Popis hry: Žáci dostanou do lavic rozstříhané ilustrace pohádky, příběhu, básně apod. Učitel čte text vztahující se k ilustracím. Žáci mají za úkol sestavit ilustrace tak, jak mají jít za sebou.

Zamrznutí

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, pozornosti
Pomůcky: Kniha, příběh
Popis hry: Žáci se volně pohybují po třídě. Učitel vypráví známý příběh. Pokud učitel řekne něco špatně, žáci musí stát v pohybu, který právě dělají. Učitel poté vyvolá jednoho žáka, který řekne, jak to mělo být správně.

5.2.5 Hry určené pro 5. ročník základní školy

Barevný příběh

- Cíl:** rozvoj originality, představivost a spolupráce, rozvoj přednesu
- Pomůcky:** barevné papíry, papír, tužka
- Popis hry:** Žáci se rozdělí do skupinek. Každá skupina dostane papír, na kterém budou v řadě za sebou nalepeny čtverečky různých barev. Úkolem skupiny je vymyslet barevný příběh. Barvy v příběhu musí jít za sebou tak, jak jsou nalepeny na papíře. Výsledné práce se poté přečtou a zkontrolují, zda dodržely skupiny postup.

Bylo, nebylo ...

- Cíl:** rozvoj kreativity, slovní zásoby a fantazie
- Pomůcky:** tužka, papír
- Popis hry:** Žáci se rozdělí do skupinek. Každá skupinka dostane linkovaný papír a tvrdé desky. Žáci sedí na židlích v kruhu. Tři žáci ze skupiny napíší do prvního řádku papíru větu: „Bylo, nebylo. Takhle začíná mnoho pohádek, a tak začíná i ta naše pohádka. Pohádka o jednom království a drakovi“. Vzápětí napíší do dalšího řádku i druhou větu. Poté přehnou papír tak, aby byla vidět jen poslední věta a podají svůj papír sousedovi po směru hodinových ručiček. Ten pokračuje v psaní příběhu a na další řádek napíše to, co jej napadne jako první po přečtení věty, kterou má před sebou. Opět přeloží papír tak, aby byla vidět jen jeho věta, a předá sousedovi. Takto hra pokračuje dál, dokud nedostanou žáci svůj papír zpět. Nyní žáci rozloží papír a přečtou celý příběh.
- Jelikož budou ve skupině kolovat dva papíry, je dobré říci žákům, aby papíry pokračovaly současně. Skupina se tak vyhne problému, že by se oba papíry sešly u jednoho žáka.
- Varianta:** lehčí varianta – vedoucí vypráví příběh o max. 10 větách.
Těžší varianta – vedoucí charakterizují obrázek 1-2 slovy (např. kašpárek – sranda, trpaslík – poklad, princezna – koruna apod.)

Domino – přirovnání

- Cíl:** rozvoj slovní zásoby, zrakového vnímání a paměti
- Pomůcky:** dominové karty (příloha 15)
- Popis hry:** Žákům se do dvojic rozdají dominové karty. Na jedné dominové kartě je v pravé části začátek textu a na straně levé pokračování jiného textu. Než hra začne, dominové karty se zamíchají obrázky nahoru. Domino se hraje tak, že první žák vezme kartu a položí ji doprostřed. Druhý žák si přečte, co je na dominové kartě napsáno – zajímá ho pravá strana dominové karty. Poté zapřemýšlí, jak by mohlo přirovnání pokračovat a najde kartu, která obsahuje v levé části pokračování přirovnání. Takto hra pokračuje dál. Pokud se domino správně složí, pak poslední karta bude navazovat na první položenou kartu. Společně si pak některá přirovnání vysvětlíme.

Dopiš příběh

- Cíl:** rozvoj fantazie, představivosti a schopnosti vyjadřovat se
- Pomůcky:** Kniha Nedokončené pohádky (Z. K. Slabý) nebo jakýkoliv jiný příběh (příloha 16)
- Popis hry:** Žákům přečteme text s otevřeným koncem. Úkolem žáků je dotvořit příběh. Ve fantazii se meze nekladou, každý žák může mít rozzuzlení jiné. Stanovíme čas, který budou mít žáci na dokončení příběhu. Poté požádáme nebo vybereme pár jedinců, kteří by přečetli svá rozzuzlení. Nakonec žákům přečteme „správné“ rozzuzlení příběhu, tzv. dokončení autora.
- Reflexe:** Tuto aktivitu dělala s žáky jedna paní učitelka, u které jsem byla na praxi. Velmi mě zaujala. Žáky podněcuje k tvořivosti a fantazii. Určitě ji vyzkouším i ve svých hodinách. Konce příběhů byly velmi různé, některé končily šťastně, některé smrtí a některé tak, že by příběh mohl i tak pokračovat dál.

Hledej text

- Cíl:** čtení s porozuměním
- Pomůcky:** papíry se šiframi, karty s písmeny, čítanka, tužka, papír (příloha 17)
- Popis hry:** Tuto hru je nejlepší hrát ve větších prostorech. Po třídě rozmístíme očíslované kartičky (viz příloha 17). Žáky rozdělíme do stejně početných skupin. Skupina si zvolí jednoho zapisovače, ostatní budou hledači. Každá skupina dostane papír, na kterém bude šifra. Úkolem hledačů je najít všechna písmena, která zapisovač zapíše. Až bude mít skupina text kompletně vyřešený, zapisovač přijde za učitelem, který mu prozradí, kde se věta či úryvek nachází v čítance. Skupinka si poté text přečte. Následně se rozdělí na dvě malé skupinky: jedna skupinka namaluje obrázek vztahující se k textu, druhá skupinka napíše hlavní myšlenku textu.

Já mám, kdo má? (příslaví)

- Cíl:** rozvoj slovní zásoby, mít povědomí o pojmu přísloví
- Pomůcky:** karty (příloha 18)
- Popis hry:** Hra je určena pro menší skupinu i pro třídu. Karty se rozdají mezi žáky. Kdo má první kartu přečte ze své karty: „Já mám – a text pod tím. Kdo má – přečte příslušné slovo/část věty“. Na dotaz reaguje další žák tím, že přečte na své kartě stejnou větu u části Já mám. Principem hry je, že se společně vytvoří navazující řada.
- Varianty:** Tato hra má velké využití. Lze ji použít v kterémkoliv ročníku a předmětu.
- Reflexe:** Hru jsem zkoušela v prvním ročníku na písmena. U Já mám byl obrázek a u Kdo má bylo písmeno. Žákům se hra velmi líbila.

Krvcí jména

- Cíl:** rozvoj smyslového vnímání, komunikačních schopností a spolupráce
- Pomůcky:** karty s krycími jmény, karty s klíčem (příloha 19)
- Popis hry:** Žáci se rozdělí do čtyř přibližně stejně početných i zdatných skupin. Mezi sebou hrají dvě a dvě skupiny. Týmy představují špionážní útvary (červený a modrý). Každý tým si zvolí vlastního vedoucího. Hráči se posadí na jedné straně stolu, vedoucí na druhé straně stolu. Náhodně se

vybere 16 krycích jmen (obrázky), které se rozloží po stole. Vedoucí dostanou k dispozici mřížku, která je umístěna mezi nimi, na níž je barvami vyznačeno, které výrazy „patří“ kterému týmu (tzn. musí být označeny), které výrazy jsou neutrální, a který je nájemným vrahem (jeho označení přináší danému týmu okamžitou prohru). Podle návodu na mřížce je určen začínající tým (je znevýhodněn tím, že musí uhodnout o jedno slovo více). Vedoucí se střídají v napovídání. Náповědou jsou vždy 2-3 věty (nebo krátké vypravování patřící k danému krycímu jménu).

Hra může skončit dvěma způsoby: Je označen nájemný vrah – v tom případě vyhrává druhý tým než ten, který slovo označil nebo jsou odkryta všechna slova jednoho z týmů (nezáleží na tom, kým) – tento tým se stává vítězem hry.

Lovec básní

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, artikulace, řeči a pohotovosti

Pomůcky: míč

Popis hry: Učitel zadá báseň, kterou se mají žáci naučit nazpaměť (dát jim 2 dny na naučení). V hodině poté všichni žáci utvoří kruh. Učitel má v ruce míč, který hodí prvnímu žákovi, který řekne první verš básně, následně hodí dalšímu žákovi, který řekne druhý verš básně. Hraje se do té doby, dokud žáci báseň nepokazí.

Varianta: Báseň lze také říkat po slovech.

Morseovka – pranostiky

Cíl: porozumění významu, rozšiřování slovní zásoby, seznámení s ústní lidovou slovesností

Pomůcky: papír, tužka, papír s Morseovou abecedou (příloha 20)

Popisy hry: Každý žák dostane papír, na kterém bude napsáno Morseovou abecedou nějaká pranostika. Po třídě budou rozmístěny tabulky, na kterých budou napsány a vysvětleny znaky Morseovy abecedy. Úkolem žáků bude vyluštit zašifrované pranostiku. Následně se žáci zamyslí nad danou větou a pokusí se ji vysvětlit.

Reflexe: Morseova abeceda žáky bavila. Někteří si pamatovali znaky z letních táborů, někteří ji viděli poprvé. Našli se i tací, kteří odmítali pracovat, protože to prý pro ně bylo těžké a nechápali to.

Veršovaná

Cíl: rozšiřování slovní zásoby, rozvoj tvořivosti, paměti a přednesu

Pomůcky: papír, tužka, tabule

Popis hry: Na tabuli napíšeme pět dvouslabičných nebo trojslabičných podstatných jmen. Tato slova zakryjeme papírem. Určíme žáka, který vybere první slovo, např. stromy. Úkolem žáků je vymyslet dva verše, z toho jeden verš bude obsahovat právě slovo z tabule, které se musí rýmovat. Žáci toto slovo mohou skloňovat.

Např: Na zahrádce kolem domu, máme vysázeno plno stromů.

Telefonování

Cíl: zlepšení schopnosti reagovat, rozvoj smyslového vnímání, řeči a spolupráce

Pomůcky: vyrobené papírové telefony s čísly (žáci si mohou vyrobit v hodině pracovních činností)

Popis hry: Žáci sedí v lavicích nebo v kruhu obličejem směrem ven z kruhu. Každý žák má své číslo. Učitel vyvolá dvě čísla, která spolu začnou telefonovat. Po uplynutí určité doby jsou vyvolána další dvě čísla, která musejí pokračovat v započatém hovoru.

Ulov si básničku

Cíl: rozvoj zrakové analýzy, smyslového vnímání a paměti

Pomůcky: karty s větami, tužka, papír

Popis hry: Učitel po třídě rozmístí karty. Na každé kartě je napsaný verš. Písmena slov verše jsou promíchána. Žáci chodí po třídě a za určitou dobu se snaží dát dohromady celou báseň. Karty nejsou očíslované, o to je to těžší. Vyhrává žák, který bude mít báseň nejrychleji a správně složenou. Cílem hry je z řady neuspořádaných písmen vytvořit smysluplná slova.

Příklad: SEKÁČ ŠBLEKA OP PÍKSU, (Skáče bleška po písku,)
LEHÁD ODK EJ ZKUANBLÍ. (hledá kdo je nablízku.)

KÍLA ŽÍLE AN ŘIBŠE,	(Alík leží na břiše,)
DENH ÁM ŠBLEKU V ŠEOKŽI.	(hned má blešku v kožiše.)
EJ TO ŠBLEKA VERTOSPOC,	(Je to bleška sportovec,)
TÍŠYNECH JI SJANÁ ČĚV.	(nechytíš ji jasná věc.)
ZOPOR JSPEKU KUALÍ,	(Pozor pejsku Alíku,)
JUYM KUŠBLE Z UCHŽIKO.	(umyj blešku z kožichu.)

Reflexe: Tuto aktivitu jsem zkoušela ve 3. ročníku. Aktivita byla pro žáky velmi složitá, někteří s tím měli problém.

Živé pexeso – hádanky

Cíl: rozvoj komunikačních schopností a spolupráce

Pomůcky: pexeso (příloha 21)

Popis hry: Každý žák obdrží kartičku. Na některých je napsaná hádanka, na některých odpověď k hádance. Na povel učitele se žáci zvednou a v tichosti k sobě půjdou hledat otázku a odpověď.

Dva v jednom

Cíl: rozvíjení pozornosti, čtení s porozuměním

Pomůcky: Příběh (příloha 22)

Popis hry: Žákům přečteme příběh, ve kterém budou ukryta slova, která pochází z jiné pohádky (slova nahrazují původní a nejsou ve správném tvaru). Úkolem žáků je na daná slova přijít a zapsat. Žákům můžeme prozradit, kolik slov je ukryto v textu (předložky jim řekneme). Po přečtení se žáků zeptáme, jaká věta či úryvek byl v čteném textu skryt.

Varianta: Žákům text připravíme v tištěné podobě. Oni si ho přečtou a vyhledají slova, která tam nepatří. Tato slova vypíšou a sestaví z nich větu z jiného příběhu.

5.3 Shrnutí

Ve své diplomové práci jsem se zabývala využitím didaktických her v hodinách čtení. Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit Sborník didaktických her do výuky čtení.

Didaktické hry jsem realizovala ve dvou ročnících na dvou různých školách. S žáky obou ročníků se mi pracovalo dobře. V prvním ročníku jsou děti ještě hravé, takže výuka pomocí didaktických her byla přijímána velmi pozitivně. Žáci preferovali hry na vítěze. Nejvíce se osvědčily a dětmi byly vyžadovány hry Závod s časem a Komár. Žáci si hru Závod s časem přejmenovali na Bomba, jelikož je u této hry používaná pomůcka napodobující bombu. Žáci vymýšlí slova na písmeno nebo slabiku, které jim zadám. U této hry se rozvíjí slovní zásoba. Didaktická hra Komár se mi také osvědčila. Žáci musí být pohotoví a pozorní. S žáky ji hrajeme i v hodinách matematiky.

V únoru a březnu jsem absolvovala praxi ve třetím ročníku. V hodinách čtení paní učitelka nevyužívala žádné didaktické hry. Žáci pouze četli a psali, o čem text byl. Poprosila jsem ji, zda by jí nevadilo, že bych si některé z her vyzkoušela v její třídě. Přijala to velmi kladně s tím, že se ráda přiučí novým věcem a načerpá inspiraci do výuky. Jelikož byli žáci zvyklí dělat v hodinách čtení pořád to samé, tj. číst text a následně ho ústně či písemnou formou reprodukovat, didaktické hry přijali velmi pozitivně. Pozorovala jsem, že hodiny je bavily více, těšili se a před každou hodinou čtení za mnou přišli s otázkami, co budeme dělat, a zda budeme hrát nějakou hru. Nejvíce se mi ve třetím ročníku osvědčila hra Nesmyslné věty. Po třídě jsem před hodinou rozvěsila čtyři papíry, na kterých byl krátký úryvek. V hodině měli žáci za úkol si jeden text vybrat, zapamatovat a poté nakreslit. Následně jsme si výtvary představili a vyhodnotili, který obrázek se nejvíce shoduje s textem. Žákům tato aktivita přišla velmi zábavná a úsměvná.

Některé hry ze sborníku jsem s žáky dělala společně, některé hry dělali žáci sami. Velmi kladně vnímali i to, že nesedí pouze v lavicích, ale i na koberci, že se mohou pohybovat po třídě nebo na hřišti. Hry jsem se snažila vybírat tak, aby zaujaly, aby si žáci z hodin odnášeli něco nového, aby je hodiny bavily. Pozorováním jsem zjistila, že žáky dané hry bavily a splnily to, co měly.

5.4 Diskuze výsledků

Protože žáci reagovali na didaktické hry s radostí, zabývala jsem se otázkou: Existují již podobné sborníky didaktických her pro výuku čtení? Byly již didaktické hry někým vytvořeny a uspořádány podle věkových kategorií? Lze podobné sborníky vyhledat a využívat na základní škole?

Při hledání odpovědi na stanovené otázky, jsem hledala v různých zdrojích, především učitelských knihovnách ve školách, kde jsem vykonávala náslechy a praxe, dotazovala jsem se u jednotlivých učitelů, hledala jsem v internetových zdrojích. Získaná zjištění byla zajímavá. Někteří vyučující didaktické hry používají, nemají je však uspořádané do sborníku, využívají jednotlivých her získaných od kolegů či vlastní výroby, případně vyhledávají z internetových zdrojů. Podobné sborníky didaktických her se mi podařilo najít v diplomových pracích, jednalo se ale převážně o sborníky her pro jeden konkrétní ročník nebo pro výuku matematiky.

Dále jsem si kladla otázky, zda byly hodiny pro děti zábavnější a přínosnější a zda by mohly didaktické hry ovlivnit vztah k celoživotnímu rozvíjení a vztah ke čtení. Pomocí svého pozorování jsem došla k závěru, že hodiny, ve kterých jsou využívány didaktické hry, jsou pro děti zajímavější, lákavější, více je baví a mnohdy se i více naučí. Dále nesmíme opomínat fakt, že pomocí her se rozvíjí jejich sociální dovednosti jako komunikace, spolupráce, zodpovědnost atd. Podle zaujetí a práce v hodinách, ve kterých byly uplatněny didaktické hry, jsem došla k názoru, že by mohly ovlivnit vztah k celoživotnímu rozvíjení a vztah ke čtení, ale toto nelze s jistotou tvrdit, protože pro ověření této hypotézy bylo časové omezení (náslechy, praxe, diskuze s vyučujícími) velmi krátké.

Závěr

Hra znamená splnění přirozených potřeb dítěte. Dítě přeci rádo chodí tam, kde si může hrát. Učitelé, kteří pochopí tento fakt a využívají při své práci didaktické hry, zvládnou vyučovací cíle lehčeji a žáci ani nepocítí, že se učí něco nového. Hra do výuky patří, podporuje rozvoj dítěte po všech jeho stránkách. Ovšem je důležité, aby učitel hry střídal, protože, co je pro děti nové, to je také lákavé.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit Sborník didaktických her a pomůcek do výuky čtení.

Nejprve bylo nutné se zabývat touto problematikou po stránce teoretické. V první části jsem psala o vstupu dítěte do první třídy. Toto období je pro dítě velmi náročné. V této kapitole se také zmiňuji o mladším školním věku, jelikož jsou má pedagogická činnost a vytvořený sborník zaměřeny na toto období. Protože se tato práce zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti pomocí didaktických her, je velká část teoretické části věnovaná čtenářské gramotnosti a metodám, pomocí kterých lze čtenářskou gramotnost rozvíjet. Zaměřuji se také na podstatu didaktické hry.

V praktické části jsem si dala za cíl sestavit sborník didaktických her do výuky čtení. Materiál má záměrně sloužit jako prostředek k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni. Aktivity a pomůcky ze sborníku jsem využívala v praxi nejen já, ale také mé spolužačky a kolegyně. Důležitým cílem pro mě bylo, aby byl sborník přínosný pro výuku čtení, zároveň jsem také zjišťovala, jak budou aktivity a pomůcky přijaty žáky.

Žákům se aktivity a pomůcky velmi líbily, hodnotili je většinou kladně. Samozřejmě byly hry, které si oblíbili více a které méně. Během této práce jsem se ujistila v tom, že žáci preferují spíše výuku pomocí her a různých aktivit týkajících se daného učiva. Proto i mé hodiny začínám některou didaktickou hrou na procvičení probrané látky nebo k vyvození nového učiva. Podle mého pozorování si žáci lépe upevní učivo takovou formou, která je baví. V tomto případě tedy pomocí didaktických her.

Sborník může inspirovat nejen začínající učitele v praxi, ale může být také pomůckou pro učitele, kteří mají dlouholetou praxi, mají osvědčené některé hry, ale chtějí vyzkoušet něco nového.

Práce na diplomové práci mi přinesla mnoho zkušeností a nových znalostí a také mnoho výzev do pedagogické praxe.

Literatura

ALTMANOVÁ, J. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BLAŽEK, R. a PŘÍHODOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN: 978-80-88087-08-3.

Česká školní inspekce ČR – PIRLS (2017). *Česká školní inspekce ČR* [online]. Copyright © 2017. Česká školní inspekce [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Česká školní inspekce ČR – PISA (2017). *Česká školní inspekce ČR* [online]. Copyright © 2017. Česká školní inspekce [cit. 2018-4-9]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

Čtenářská gramotnost – Čtenářské strategie (2018). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování – webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2018 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>

DITTRICH, P. (1992). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H+H. ISBN 80-85467-69-0

DOLEŽALOVÁ, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.

DUPLINSKÝ, J. (1993). *Hra a hračka z pohledu psychologa*. Praha: Akademie věd České republiky. Na pomoc pedagogické praxi (Akademie věd České republiky).

FASNEROVÁ, M. (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3143-7.

FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

FREEBODY P. a LUKE A. (1997). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning*. Textual Practice. Hampton Press, Incorporated. ISBN 1572731028.

GAVORA, P. (1995). Kritické myšlení ve škole. Bratislava: *Pedagogické revue*. 1995, č. 1-2, s. 7. ISSN 1211-4699

GRAY, P (2013). Hodnota hry I.: Definice hry [online]. *SvobodaUčení.cz* [cit. 2018-01-07]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>

HAUSENBLAS, O. a KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). Co je E-U-R. Praha: *Kritické listy*. 2006, č. 22, s. 54–58. ISSN 1214-5823

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

HEJSEK, L. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4535-9.

HOUŠKA, T. (1993). *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. pův. titulu Škola hrou. Praha: T. Houška. ISBN 80-900704-9-3

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D. a POTUŽNÍKOVÁ, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2017. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN: 978-80-88087-14-4.

JIRÁSEK, J. a TICHÁ, V. (1969). *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

KOCH, J. a MATĚJČEK, Z. (1960). *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

KOLEKTIV AUTORŮ (2003). *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-458-4.

KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-492-7.

KOŘÍNEK, M. a KŘIVÁNEK, Z. (1989). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-7066-052-X.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.

KRAMLOVÁ, I. (2002). *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0416-3.

KREJČOVÁ, E. a VOLFOVÁ, M. (1994). *Didaktické hry v matematice*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-960-1.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-x.

MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. a HYPLOVÁ, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-003-2.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a FIXL, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče.

NĚMEC, J. (2004). *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-014-X.

PALEČKOVÁ, J. a TOMÁŠEK, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0500-3.

PAUSEWANG, E. (1992). *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Přeložil Kristina LIŠKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-85282-28-3.

PECINA, P. a ZORMANOVÁ, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. vystaveno 23.1.2001. [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php

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

PTÁČEK, M. (2002). *Moudrá moudra: [3855 citátů s chytrým rejstříkem]*. Praha: Albatros. Klub mladých čtenářů. ISBN 80-00-01113-1.

RABUŠICOVÁ, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-86251-14-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). In: *VÚP Praha* [online], [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.

ROBB, L. (c1996). *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books. ISBN 0590251112.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8

SANTLEROVÁ, K. (1993). *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Učebnice a knihy.

SLABÝ, Z. K. (1972). *Nedokončené pohádky*. Praha. Lidové nakladatelství, 1972. Pírka ptáka ohniváka (Lidové nakladatelství). 26-019-72.

SUCHÁNKOVÁ, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠIKULOVÁ, R. a RYTÍŘOVÁ, V. (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-1361-6.

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online], [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.

ŠVRČKOVÁ, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-020-9.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VALA, J. (2017). *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc [cit. 2018-01-08]. Dostupné z: <http://kejl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>. Distanční text. Univerzita Palackého.

WHITCROFT, L. (2011). Čtenářská gramotnost – Hodnocení 1 [online]. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [cit. 2018-08-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-22>

WHITCROFT, L. a KOVAŘÍKOVÁ, L. (2010). Co jsou čtenářské strategie [online]. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [cit. 2018-02-24]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>.

ZACHOVÁ, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZACHOVÁ, A. (2012). *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

ZÁPOTOČNÁ, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Slovenska akadémiei vied. ISBN 978-80-224-1281-0

ZELINKOVÁ, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X

ZORMANOVÁ, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Studijní literatura

SKUTIL, M. (2017). Aktuální citační norma s platností od 2017. [online]. Mgr. Martin Skutil Ph.D.: Ústav primární a preprimární edukace. [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/skutima1/Download/Citace%20zdroj%C5%AF_2017.pdf.

SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. a kol. (2014). *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-503-5.

TROUSIL, M. & JAŠÍKOVÁ, V. (2015). *Úvod do tvorby odborných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-542-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dobble písmena

Příloha č. 2 – Písmenkové domino

Příloha č. 3 – Slabikové kvarteto

Příloha č. 4 – Živé pexeso - abeceda

Příloha č. 5 – Abecední had

Příloha č. 6 - Křížovky

Příloha č. 7 – Kvarteto - slova

Příloha č. 8 – Slabikové domino

Příloha č. 9 – AZ kvíz

Příloha č. 10 – Bludiště

Příloha č. 11 – Domino s básničkou

Příloha č. 12 – Nesmyslné věty

Příloha č. 13 – Domino příběh

Příloha č. 14 – Loto – pořekadla

Příloha č. 15 – Domino přirovnání

Příloha č. 16 – Dopiš příběh

Příloha č. 17 – Hledej text

Příloha č. 18 – Já mám, kdo má?

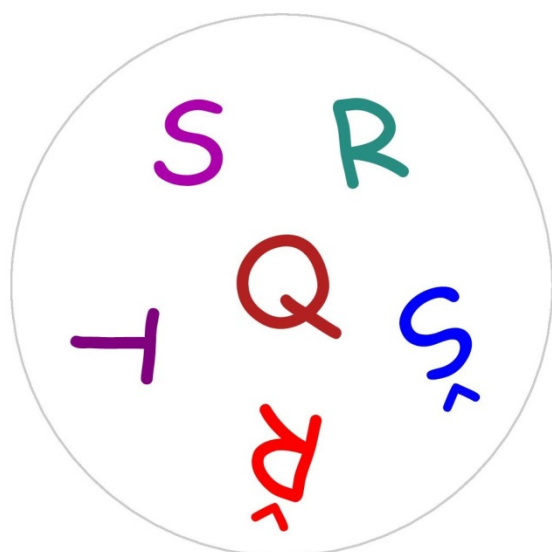
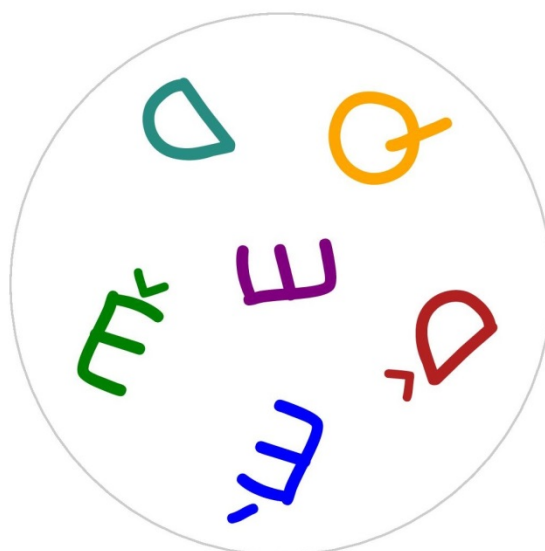
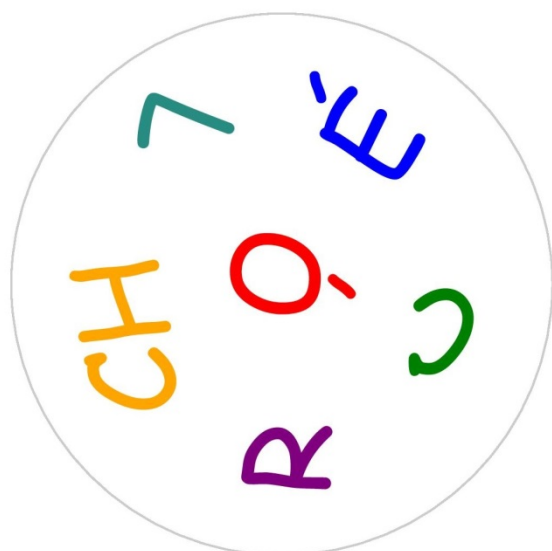
Příloha č. 19 – Krycí jména

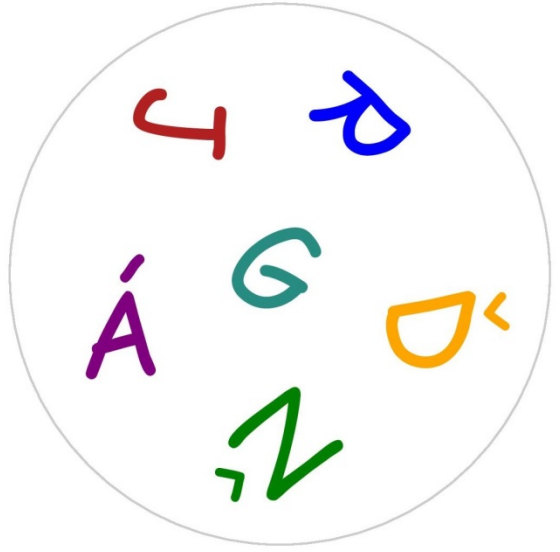
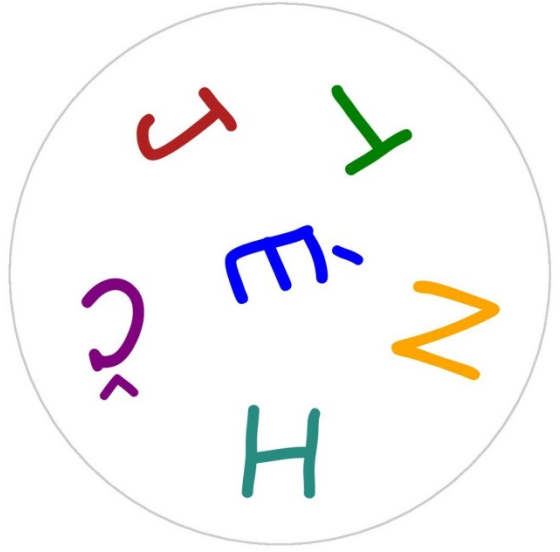
Příloha č. 20 – Morseovka – pranostiky

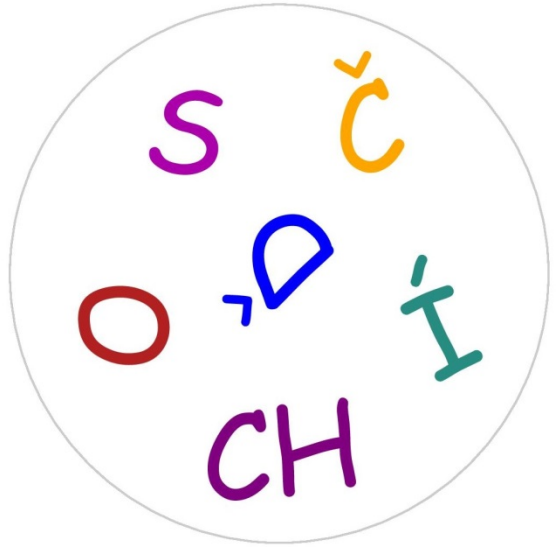
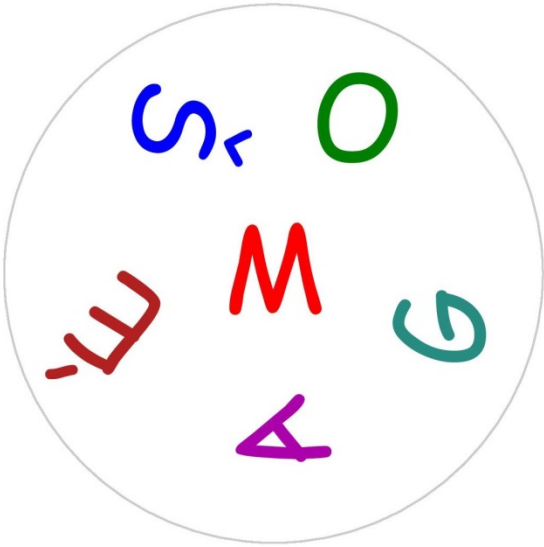
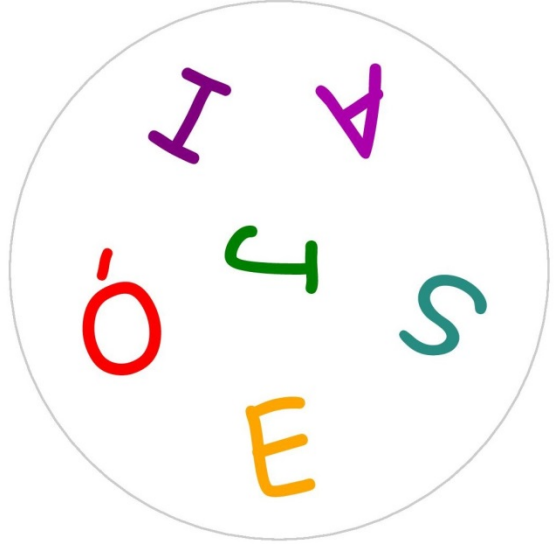
Příloha č. 21 – Živé pexeso – hádanky

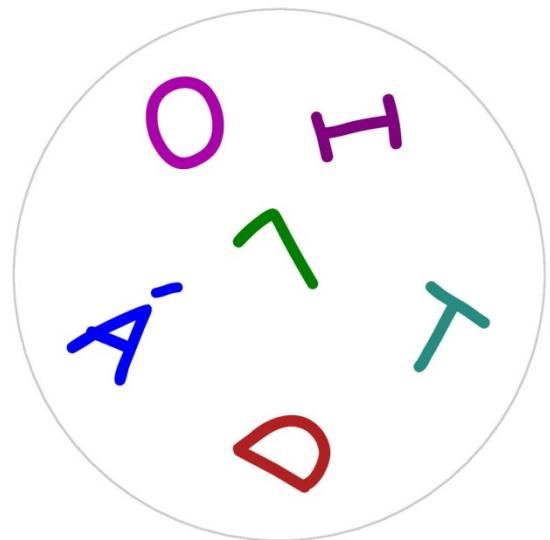
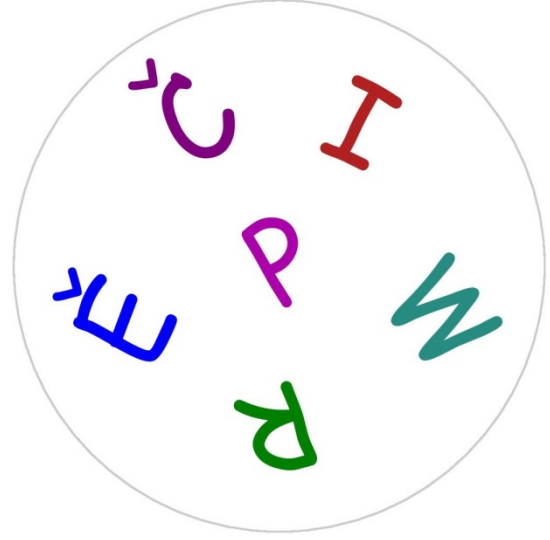
Příloha č. 22 – Dva v jednom

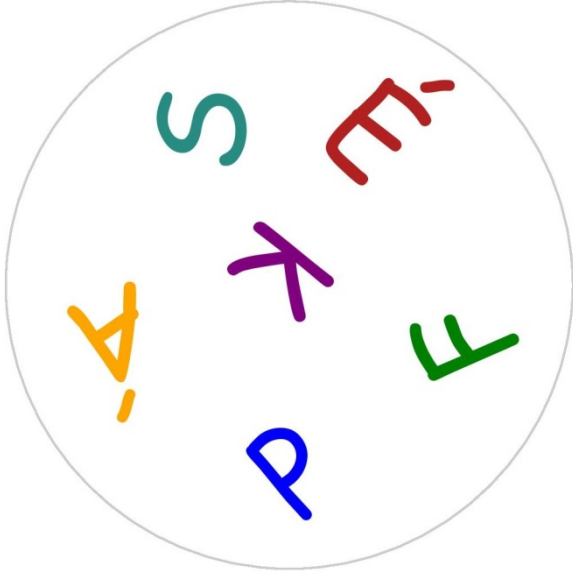
Příloha č. 1 – Dobble písmena

























Příloha č. 2 – Písmenkové domino

	A		L
	T		E
	O		Z
	H		D
	M		P
	F		S
	N		B
	I		R
	V		K

Příloha č. 3 – Slabikové kvarteto

MA

Maso



ME MI MO

ME

Metla



MA MI MO

MI

Miska



MA ME MO

MO

Modrý



MA ME MI

LA

Laso



LE LI LO

LE

Les



LA LI LO

LI

Listí



LA LE LO

LO

Lopata



LA LE LI

KA

Karty



KE KO KU

KE

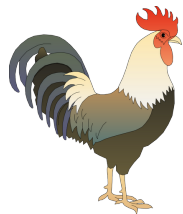
Keks



KA KO KU

KO

Kohout



KA KE KU

KU

Kuna



KA KE KO

BA

Balon



BE BI BU

BE

Bedna



BA BI BU

BI

Bič



BA BE BU

BU

Bublifuk



BA BE BI

NE

Nebe



NI NO NU

NI

Nit'



NE NO NU

NO

Nos



NE NI NU

NU

Nudle



NE NI NO

SA

Salát



SE SO SU

SE

Sele



SA SO SU

SO

Sopka



SA SE SU

SU

Sudy



SA SE SO

PA

Panenka



PE PI PO

PE

Pes



PA PI PO

PI

Pistol



PA PE PO

PO

Postel



PA PE PI

DA

Dalekohled



DE DO DU

DE

Deka



DA DO DU

DO

Domov



DA DE DU

DU

Duha



DA DE DO

KVARTETO

SLABIKY

Příloha č. 4 – Živé pexeso - abeceda

A	<i>a</i>	B	<i>B</i>
C	<i>C</i>	D	<i>D</i>
E	<i>E</i>	F	<i>F</i>
G	<i>G</i>	H	<i>H</i>
I	<i>I</i>	J	<i>J</i>
K	<i>K</i>	L	<i>L</i>

M	<i>M</i>	N	<i>N</i>
O	<i>O</i>	P	<i>P</i>
R	<i>R</i>	S	<i>S</i>
T	<i>T</i>	U	<i>U</i>
V	<i>V</i>	Z	<i>Z</i>

Příloha č. 5 – Abecední had

ALADIN	ANANAS
AUTO	BOTA
BUBEN	BUNDA
CITRÓN	COP
CVRČEK	DELFIN
DRAK	DŮM
ELF	EMENTÁL

ESKYMÁK	FERDA
FLÉTNA	FOTBAL
GOLF	GRIL
GUMÁKY	HAD
HRNEC	HROCH
IGLŮ	INDIÁN
ITÁLIE	JABLKO
JAHODA	JAZYK

KLAVÍR	KOLENA
KRÁVA	LAMPA
LES	LIST
MÁK	MRAK
MYŠ	NOS
NOTA	NŮŽ
OKNO	OPICE
OSEL	PANENKA

PRAČKA	PUSA
RACEK	RUKA
RÝČ	SLON
SOVA	SVÍČKA
TRAKTOR	TRN
TUŽKA	UCHO
ULITA	UZEL
VEJCE	VLAK

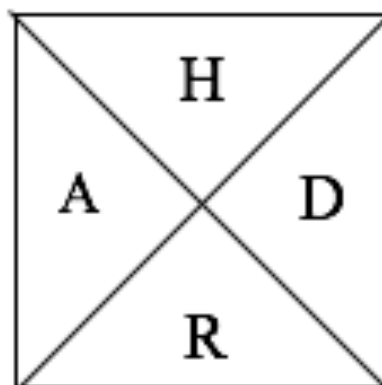
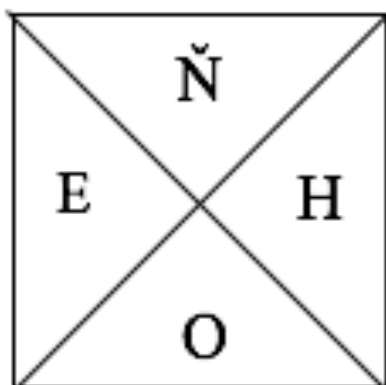
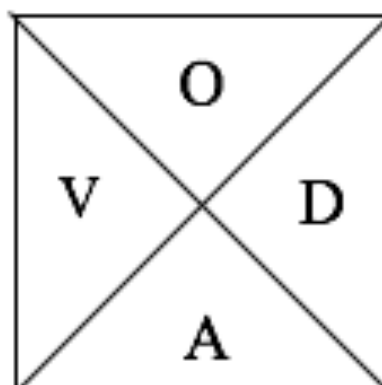
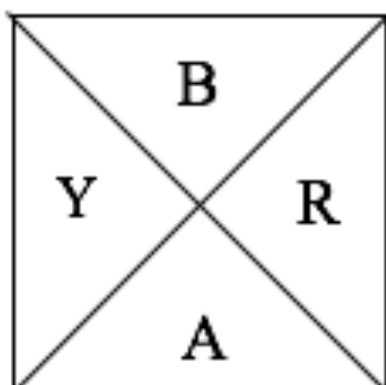
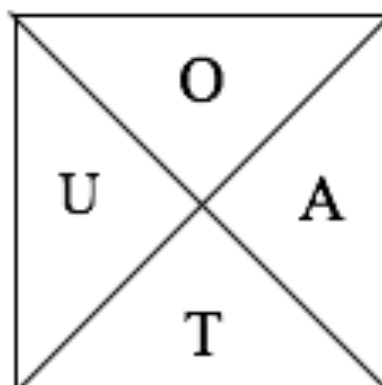
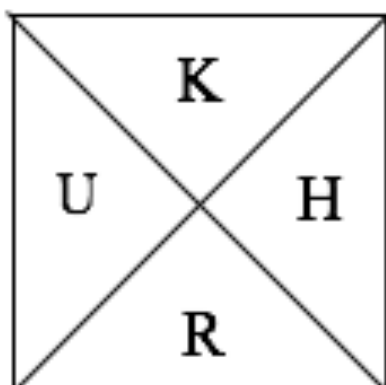
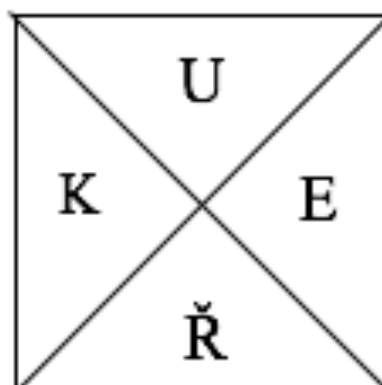
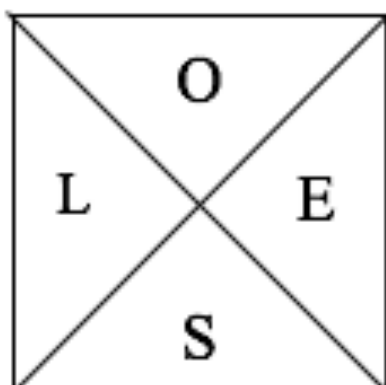
VLK

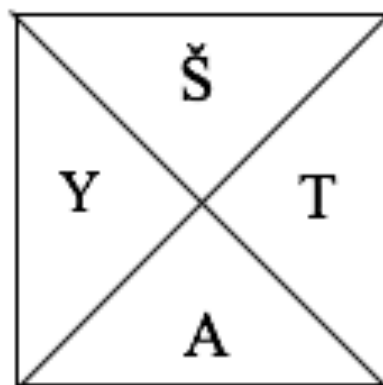
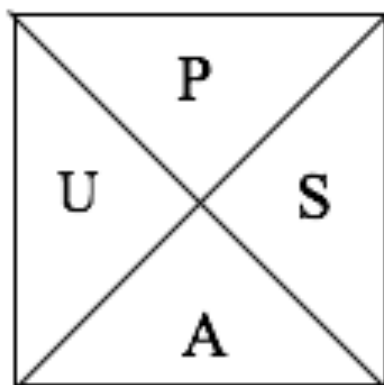
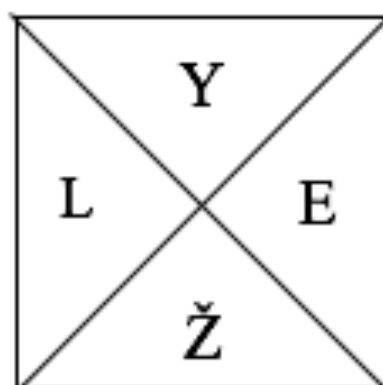
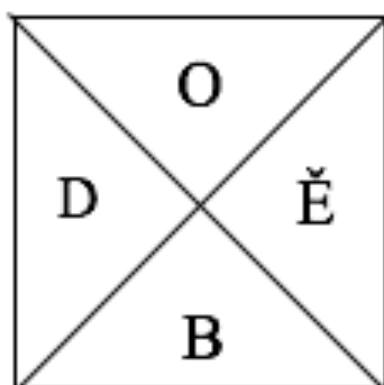
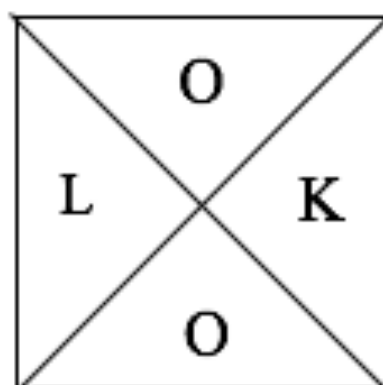
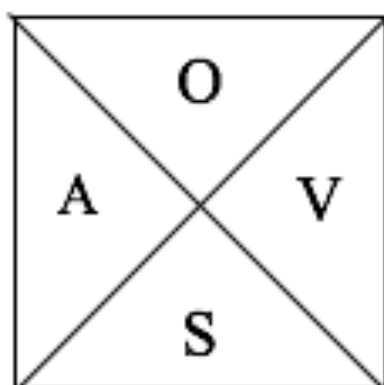
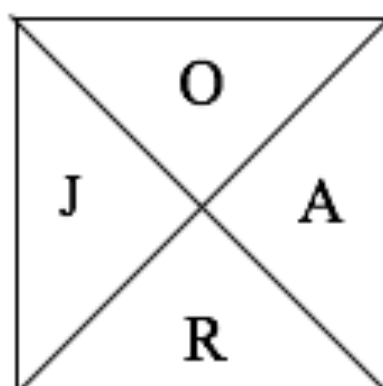
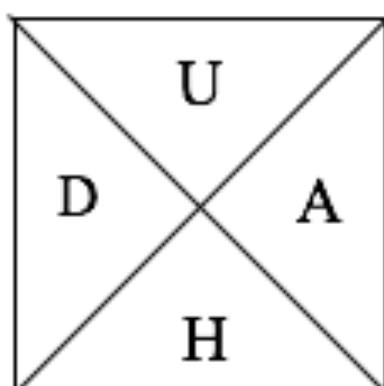
ZEBRA

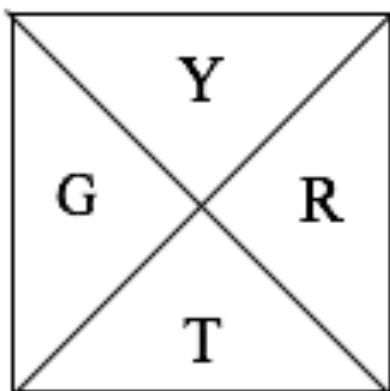
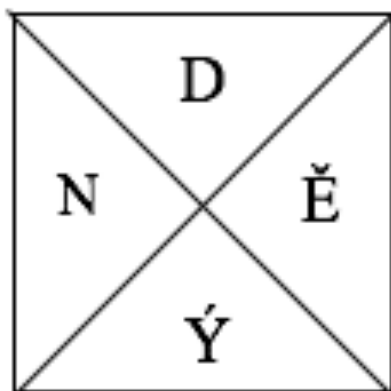
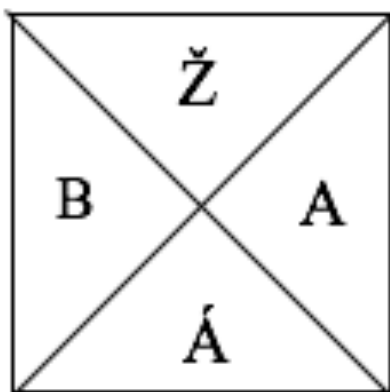
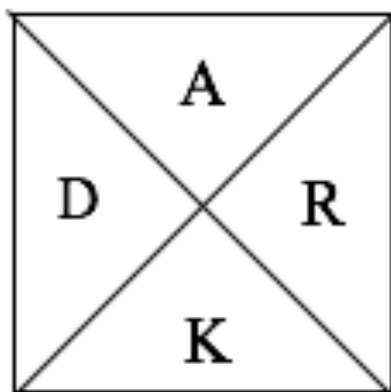
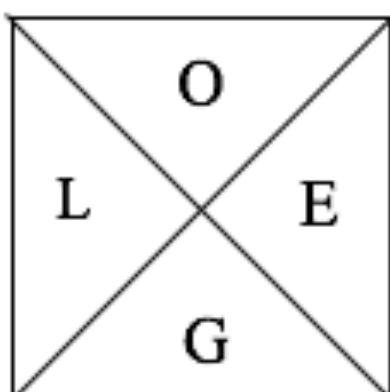
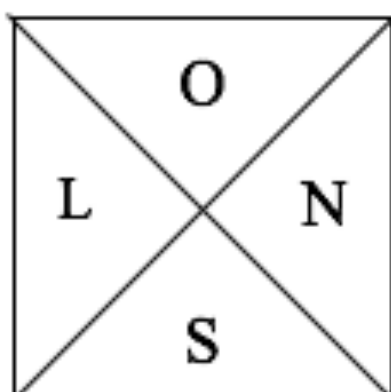
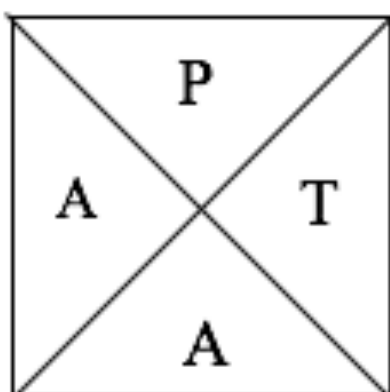
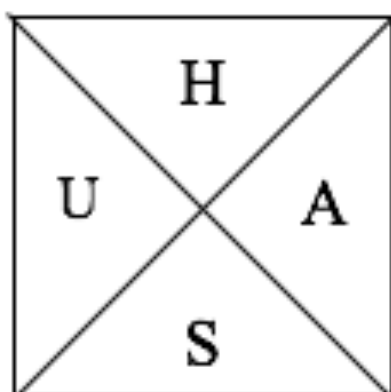
ZNAČKA

ZUB

Příloha č. 6 – Křížovky







Příloha č. 7 – Kvarteto – slova

1a) MLÉKO



1b) malíř 1c) maso 1d) Morava

1b) MALÍŘ



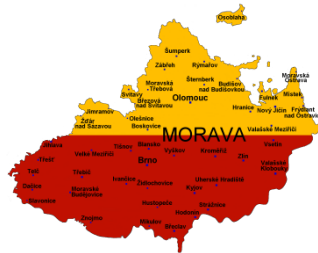
1a) mléko 1c) maso 1d) Morava

1c) MASO



1a) mléko 1b) malíř 1d) Morava

1d) MORAVA



1a) mléko 1b) malíř 1c) maso

2a) LUPIČ



1b) laskonka 1c) les 1d) lampa

2b) LASKONKA



1a) lupič 1c) les 1d) lampa

2c) LES



2a) lupič 2b) laskonka 2d) lampa

2d) LAMPA



2a) lupič 2b) laskonka 2c) les

3a) ASTRONOM



3b) Alenka 3c) auto 3d) Aladin

3b) ALENKA



3a) astronom 3c) auto 3d) Aladin

3c) AUTO



3a) astronom 3b) Alenka
3d) Aladin

2b) ALADIN



3a) astronom 3b) Alenka
3c) auto

4a) PES



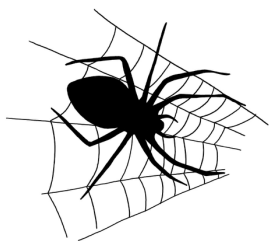
4b) počítač 4c) pavouk 4d) pohár

4b) POČÍTAČ



4a) pes 4c) pavouk 4d) pohár

4c) PAVOUK



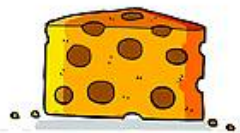
4a) pes 4b) počítač 4d) pohár

4d) POHÁR



4a) pes 4b) počítač 4c) pavouk

5a) EMENTÁL



5b) Evropa 5c) eskymák
5d) emu

5b) EVROPA



5a) ementál 5c) eskymák
5d) emu

5c) ESKYMÁK



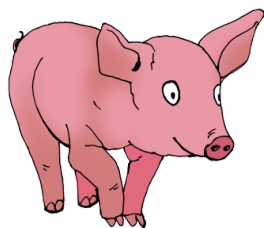
5a) ementál 5b) Evropa 5d) emu

5d) EMU



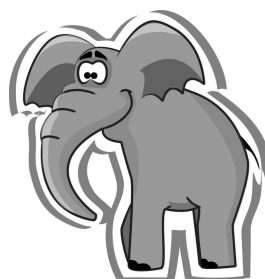
5a) ementál 5b) Evropa
5c) eskymák

6a) SELE



6b) slon 6c) skřítek 6d) sněhulák

6b) SLON



6a) sele 6c) skřítek 6d) sněhulák

6c) SKŘÍTEK



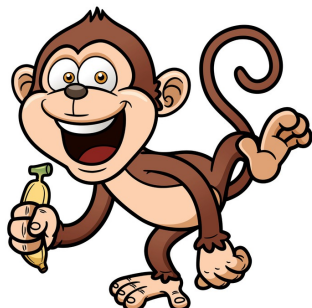
6a) sele 6b) slon 6d) sněhulák

6d) SNĚHULÁK



6a) sele 6b) slon 6c) skřítek

7a) OPICE



7b) ostrov 7c) oheň 7d) obličej

7b) OSTROV



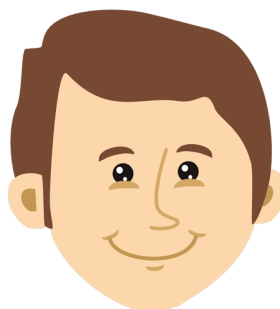
7a) opice 7c) oheň 7d) obličej

7c) OHEŇ



7a) opice 7b) ostrov 7d) obličej

7d) OBLIČEJ



7a) opice 7b) ostrov 7c) oheň

8a) TULIPÁN



8b) tučňák 8c) traktor 8d) tužka

8B) TUČŇÁK



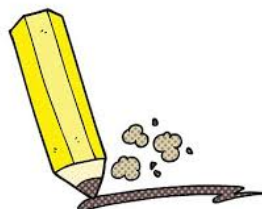
8a) tulipán 8c) traktor 8d) tužka

8c) TRAKTOR



8a) tulipán 8b) tučňák 8d) tužka

8d) TUŽKA



8a) tulipán 8b) tučňák 8c) traktor

KVARTETO

SLOVA

Příloha č. 8 – Slabikové domino

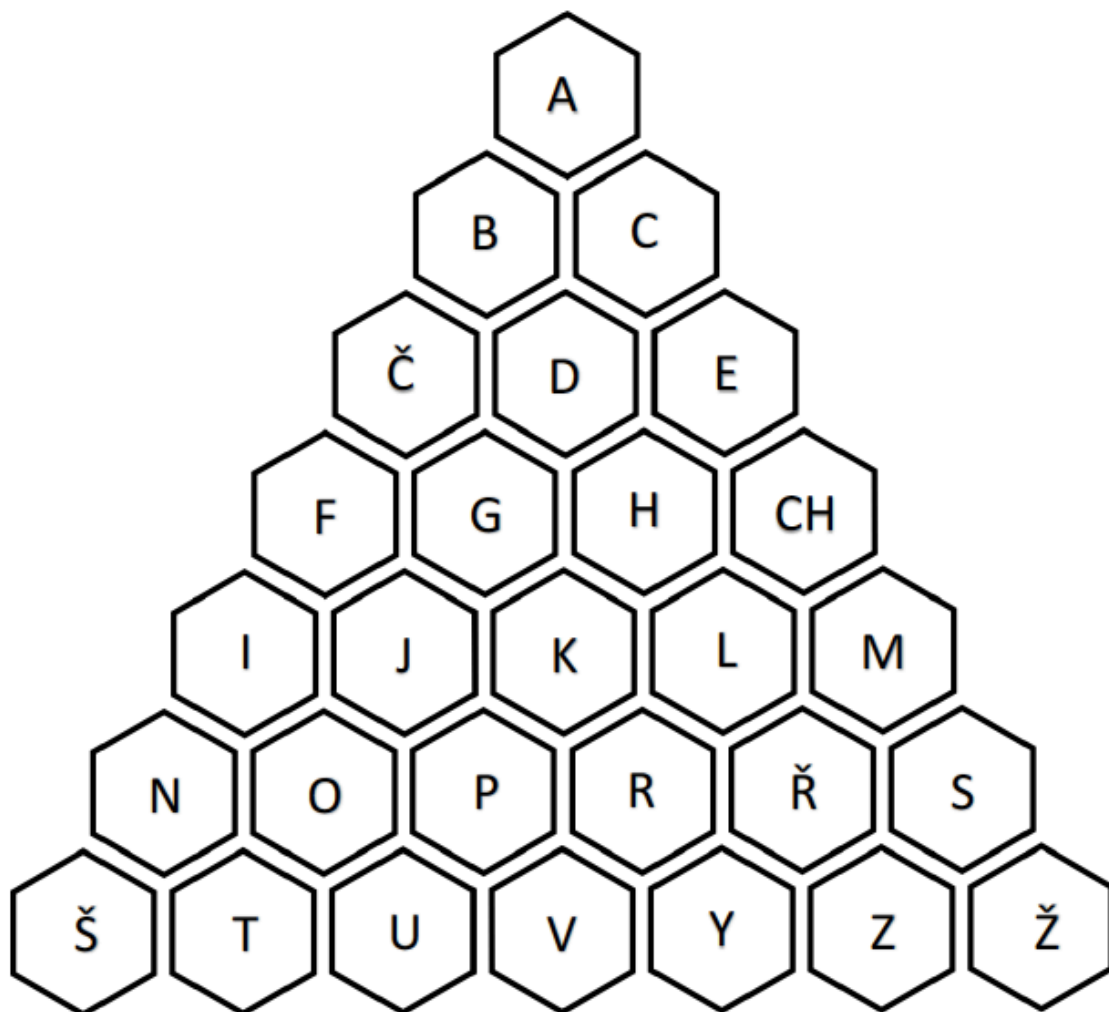
ZA	VÍ	LA	LY
ŽE	VÁ	ZA	AU
TO	ŠÁ	LA	HU
SA	RY	BA	KO
LO	SO	VA	DO
MY	PU	SA	KO

Příloha č. 9 – AZ Kvíz

Písmeno	Slovo	Popis
A	Asterix	Žije ve vesnici v severozápadní Galii. Jeho nejlepším přítelem je silák Obelix. Pije zázračný nápoj, který mu dodává sílu.
B	Bílá paní	Objevuje se v pověstech. Je to nadpřirozená bytost oděna v bílém. Většinou se zjevuje na zámcích a hradech.
C	Cipísek	Jméno malého kluka, který je od malička velice chytrý a bydlí s rodiči v lese Řáholci.
Č	Černokněžník	Kouzelník, který dokáže čarovat. K tomu ale potřebuje tajemnou kouli, bez ní si nic nepamatuje a i jednoduchá kouzla pěkně poplete.
D	Dlouhý	Trojice chlapíků, jejichž název jména napovídá tomu, jací jsou. Široký, Bystrozraký a
E	Emanuel	Trošku staromódní motýl nosící cylindr. Pomáhá Makové panence v její práci.
F	Fiona	Jméno ženy, která je ve dne člověk a v noci zlobr.
G	Garfield	Jméno kocoura, který je známý pro svoji lenost, rozmazlenost a závislost na lasagních.
H	Hurvínek	Loutková postava chlapce, jehož otcem je Spejbl.
CH	Chloupek	Trojhlavý pes, který se objevuje ve filmu o Harrym Potterovi. Jeden z mazlíčků Rubeuse Hagrida.
I	Ijáček	Pesimistický, zachmuřený oslík, který rád jí bodláčí a je přítelem Medvídku Pú a Tygra.
J	Jeníček	Jméno chlapce, který, společně se sestrou, v lese objevil perníkovou chaloupku, ve které bydlela Ježibaba. Ta je chtěla sníst.
K	Křemílek	Jméno malého skřítky, který bydlí se svým kamarádem Vochomůrkou v dřevěné chaloupce.
L	Lískulka	Narodila se z lískového oříšku. Vypadá úplně jako človíček, ježe na hlavičce má dvě tykadla.

M	Malá mořská víla	Pohádková postava, která byla původně z podmořského světa. Zlá čarodějnice ji přeměnila v člověka, aby se do ní zamiloval princ, kterého milovala ona.
N	Nemo	Jméno ryбки, která žije se svým otcem v moři na jednom korálovém útesu. Jednoho dne se otcí ztratí a ten se ho vydává hledat společně s další rybkou Dory.
O	Otesánek	Byl vytesán z dřevěného samorostu. Snědl vše, co mu přišlo pod ruku – i lidi.
P	Popelka	Jméno dívky, která musela snášet ústrky od nevlastní matky a sester. Za pomoci kmotřičky víly se dostane na ples, kde se do ní zamiluje princ.
Q	Quasimodo	Je to hrbatý a ošklivý zvoník v chrámu Matky Boží. Jeho tělesná nevzhlednost a šerednost, vyvolávající v okolí odpor nebo strach.
R	Rákosníček	Kreslená postavička kulatého obličeje s třícími vlásky jako anténky na hlavičce. Celá postavička je zelená a oblečena do krátkého kabátku s kalhotami.
Ř	Řezbář Gepetto	Otec Pinocchia.
S	Sněhurka	Bydlela u sedmi trpaslíků. Když snědla otrávené jablko, které jí podstrčila zlá královna, upadla do spánku, ze kterého jí vysvobodil princ polibkem.
Š	Šmoulové	Panáčci modré barvy s bílou čepičkou. Společně bydlí ve vesnici a jejich největším nepřítelem je čaroděj Gargamel.
T	Trpaslík	Pojmenování muže, který je malého vzrůstu. Objevuje se v mýtech, pověstech a pohádkách. Často je spojován s podzemními prostory, hornictvím či kovářstvím.
U	Upír	Legendární bytost živící se životní silou, zpravidla krví, živých.
V	Vodník	Obývá řeky, potoky, jezera i rybníky. Jeho kůže je zelená a sbírá dušičky.
Z	Zlatá rybka	Kouzelné zvíře, které obyčejně splní tři přání tomu, kdo ji

		pustí na svobodu.
Ž	Žirafa Melmen	Čtyři přátelé, celebrity newyorské zoo, se ocitli v africké divočině. Snaží se vrátit zpět, jelikož se bojí o život. Jsou jimi: lev Alex, zebra Mártý, hroch Glorie a ...



Příloha č. 10 – Bludiště



Studilo	to	víc	zima	otočila	hlavu	vlasý	měl
čím	Slunce	než	sněhové	vločky	pod	čepici	zmrzlé
dál	které	led	chlad	mu	pronikal	k	hrudi
víc	chladně	Sněhová	sáně	nakonec	do	kalhot	rychle
nakonec	hřálo	královna	už	stejně	srdce	které	přestalo
ho	zabalila	byla	napůl	zmrzlého	laskavé	paní	tlouci



(úryvek z Čítanky pro 3. ročník, Nová škola, str. 65)



líta	planetu	jednu	pozoruji	Najednou	ohromně	zaujalo
kolem	skutečně	podívala	točila	se	objevila	Bětu
Země	píchla	se	kolem	osy	obrovská	krásná
snažila	se	Běta	se	až	koule	kometa
sekat	řekla	lekla	a ta	koule	která	mluvila
dobrotu	tomu	nevěřím	Země	promluvila	Měsíc	řekl



(úryvek z Čítanky pro 3. ročník, Nová škola, str. 129)



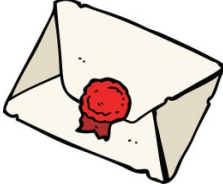








Příloha č. 11 – Domino s básničkou

	Naše malá kočička,		má zelená očička.
	Černý ocas, bílá tlapka,		to je naše kočka Ťapka.
	Uvidí-li myšičku,		nahrbí se trošičku,
	prskne, skočí, drží myšku,		za chvíli už ji má v bříšku.
	Pak si ještě potichu		vyndá blechu z kočičku.

Příloha č. 12 – Nesmyslné věty (ukázka)

<p>Po zelené řece pluje modrá plachetnice se žlutou plachtou. Řídí ji kluk v pruhovaném triku. Na břehu roste jeden smrk a jeden topol. Pod smrkem poskakuje kos.</p>
<p>Na modrém talířku s červeným okrajem leží žlutá hruška a zelené jablíčko. Z hrušky vykukuje červík s modrým kulichem. K talíři se blíží malinká želvička.</p>
<p>Na šňůře visí 3 kapesníky, jedno triko s kytičkou, dvoje modré tepláky a 1 pár ponožek. Nad trikem sedí chroust a pod kapesníky kvete tulipán.</p>
<p>Po zelené silnici s dvěma zatáčkami a žlutými patníky jede červené auto s pruhovanými koly a na střeše veze dvoje lyže. Řidič má čepici.</p>
<p>Jeden velký a jeden malý šnek lezou na žlutý topol. Velký má modrou ulitu se žlutými puntíky a malý má červenou ulitu se zelenými proužky. Ze stromu je pozoruje straka.</p>
<p>Na žluté stěně jsou zvláštní velké hodiny. Mají tvar čtverce, místo devítky je vážka, místo trojky je modrásek, místo šestky je lípový lísteček a na místě dvanáctky je sluníčko. Právě je šest hodin.</p>
<p>V bazénu s růžovou vodou plave modrá kačenka a malý kluk. Nalevo od bazénu jsou dva žluté slunečníky s červenými pruhy. Pod jedním sedí černá kočička.</p>
<p>Nad modrou loukou létají čtyři motýli. Žlutý, zelený s bílými pruhy, červený a otakárek fenyklový. Pozoruj je sluníčko a dva růžovofialové mraky.</p>

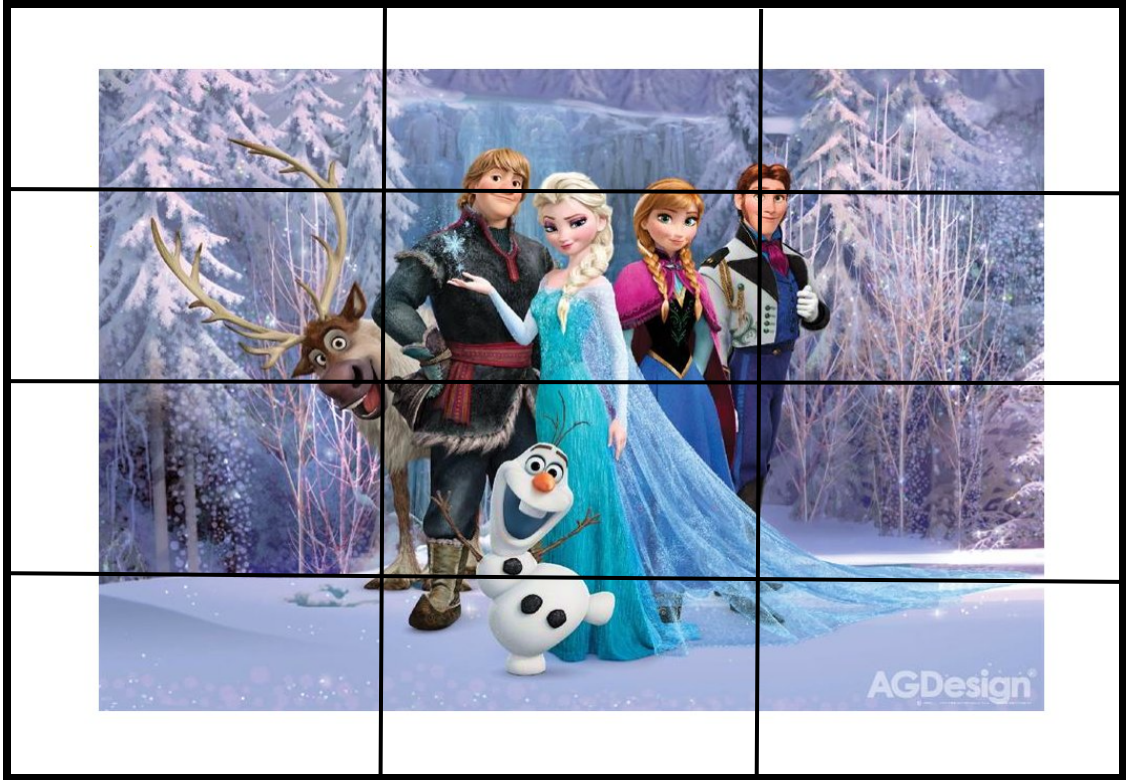
Příloha č. 13 – Domino příběh

<p>JARNÍ PSANÍ</p>	<p>Sotva jsme uložili</p>		<p>a rozloučili se s posledním</p>
	<p>už nám jaro začalo psát první</p>		<p>Slova skládalo z bělostných</p>
	<p>a ze zlatých</p>		<p>Do zelených</p>
	<p>mu z modrých výšek nakukovalo</p>		<p>Vidělo v nich pestré háčky motýlích</p>
	<p>čárky</p>		<p>a tečky</p>
	<p>Jen zvědavý vítr se zlobil: „Co ty černé</p>		<p>Kde se vzaly? Jaro jako</p>
	<p>píplo:</p>		<p>mi je udělali!“</p>

Příloha č. 14 – Loto – pořekadla (ukázka)

Dočkej času	My o voze,	Spal
Tancuje	Já nic,	Pes, který štěká,
Dvakrát měř,	Koho chleba jíš,	Koupil zajíce
My o vlku	Nové koště	Vzal nohy na

jako by ho do vody hodil.	on o koze.	jako husa klasu.
nekouše.	já muzikant.	jako kráva na ledě.
v pytli.	toho píseň zpívej.	jednou řež.
ramena.	dobře mete.	a vlk za dveřmi.



Příloha č. 15 – Domino přirovnání

SOVA	CHYTRÝ JAKO	LIŠKA	BYSTRÝ JAKO
RYS	MÁ SÍLU ZA	KONĚ	HLOUPÝ JAKO
OSEL	PYŠNÝ JAKO	PÁV	KRADE JAKO
STRAKA	HLADOVÝ JAKO	VLK	POMALÝ JAKO
ŠNEK	SILNÝ JAKO	LEV	VĚRNÝ JAKO
PES	MLSNÝ JAKO	KOZA	CHUDÝ JAKO
KOSTELNÍ MYŠ	LÍNÝ JAKO	VEŠ	MLČÍ JAKO
RYBA	ŠŤASTNÝ JAKO	BLECHA	MOUDRÝ JAKO

Příloha č. 16 – Dopis příběh

O ježibabě a jejím koštěti

Tak vám žila jednou jedna ježibaba, a ta ježibaba byla ošklivá, zlá, rozcuchaná a špinavá. Žila sama v polorozpadlé chatrči v jedné rokli až daleko za vesnicí a byla tak protivná a nesnášenlivá, že od ní utekl i černý kocour. A ježibaba bez kocoura – to není žádná pořádná ježibaba.

Měla u sebe jenom koště a na tom koštěti lítala. Děti z vesnice ji někdy vídaly, jak letí vzduchem na koštěti, a honem utíkaly domů, aby jim něco neprovedla.

Nikdo nevěděl, jak se ježibaba jmenovala, jenom ona znala svoje jméno. Jmenovala se Arturie, ale sama si říkala Arturka.

Arturie neměla nikoho na světě ráda a to je zlé. Každý musí mít někoho rád – i ježibaba. Třeba černého kocoura. Nebo alespoň koště.

Ale Arturie se vadila i s koštětem: Jak to zase letíš? Vždyť škobrtám botama o vrcholky jedlí. Leť výš nebo ti nařežu, že z tebe budou třísky lítat! Nebo zase: Proč letíš tak vysoko? Chceš, abych spadla? Mám hlavu v mracích a vůbec nevidím. A nekolíbej se, mám z tebe mořskou nemoc. Že ti vyškubu ty tvoje slámové vousy!

Je nabíledni, že ani létající koště nebylo u Arturie, která si říkala Arturka, příliš spokojeno. Naschvál poletovalo nahoru a dolů a do stran a klikatě jak babočka admirál, až měla ježibaba žaludek až v krku a kvičela strachy. Vždycky po takovém letu musela vypít hrnek čaje z lopuchového listí a ze sušeného koniklece, aby jí nebylo špatně.

Takhle to dál nejde, rozhněvala se ježibaba. Buďto budeš sekát dobrotu, nebo tě rozsekám na třístičky a spálím v peci.

Koště neříkalo nic, protože košťata jsou obvykle málomluvná, ale rozhodlo se, že taky od Arturie uteče jako černý kocour.

A uteklo. Uteklo ke Světlušce Vomáčkové, která bydlela v čistém domečku hned na kraji vesnice. Světluška našla koště ráno na zápraží, když šla do školy, a uklidila je do kůlny. Nevěděla ovšem, že není koště jako koště a že tohle koště je kouzelné, že umí lítat.

Když ježibaba zjistila, že jí uprchlo i koště, příšerně se rozzuřila. Láteřila: Odkdy chodí ježibaby pěšky? Já mám namáhat svoje staré nohy? Však já se pomstím, jen co zjistím, u koho se koště ukrylo.

Rozhodla se, že si zatím ve vesnici koupí nové koště a že je naučí vzorně létat. Do vsi ovšem nemohla ve své ježibabí podobě, tak vypila odporný lektvar z myších ocásků a z netopýřích křídel a stala se na hodinu roztomilou šedivou babičkou.

Koupila si v obchodě koště a hned začala s výcvikem. Napřed nad koštětem čarovala, říkala různá zaříkání jako Abraadabra enten týny, obroku k dobru pro pelerýny a podobně a pak nasedla na koště. Ale nové koště sice dobře mete, ale nemusí taky dobře létat. Koště vylétlo jako raketa a zapadlo i s ježibabou do blízkého rybníka. Arturie se pěkně vyráchala a byla vzteklá jak pět čertů, protože se nerada koupala.

Musela znovu vypít ten nechutný lektvar z myších ocásků a z netopýřích křídel, znova se stala vlídnou babičkou na jednu hodinu a zamířila do vesnice. Dejte mi deset košťat, velela obchodníkovi.

Deset košťat? Vyjevil se obchodník.

Ano, musím je vyzkoušet, jestli budou dělat dobrotu. Ale moje košťata všechna dobře zametají, rozplýval se kupec. Nenechají na pokoji ani smítečko. A dodal: Mám na sklad už jenom tři košťata. Tak ježibaba koupila alespoň tři košťata.

První koště vylétlo do vzduchu, vyhodilo jankovitý kůň a ježibaba se zřítla na zem. Druhé koště ji vyneslo pět centimetrů nad zem a ani sliby ani hrozbami je Arturie nedokázala přinutit, aby vzlétlo výš. A třetí koště sice chvíli letělo docela pěně, ale pak se srazilo s kmenem mohutného dubu. Byl to pořádný karambol a ježibaba si ze srážky odnesla pěknou bouli na čele. Viděla, že s novými košťaty nic nepořídí. Proto šla na výzvědy znovu do vesnice. Ježibabí štěstí jí přálo.

Hned na pokraji vesnice spatřila Světlušku Vondráčkovou, jak zametá jejím koštětem dvůr. Zlomyslně se ušklíbla a –

Jestlipak víte, co provedla?

(ukázka z knihy Slabý, Z. K. - Nedokončené pohádky, s. 5-9)

4		5		6	
	N		Í		Č
	R		Č		Í
	E		J		J
	T		K		A

7		8		9	
	E		K		M
	M		E		J
	S		E		M
	K		Ů		Z

10		11		12	
	I		T		U
	E		N		T
	Š		I		K
	L		Á		T

13		14		15	
	L		O		U
	A		M		P
	O		V		N
	K		A		O

16		17		18	
	P		E		K
	R		S		T
	E		J		A
	T		E		V

19		20		21	
	D		O		T
	Í		Č		K
	L		E		J
	Ř		E		T

22	
	O
	Y
	Á
	E

Příloha č. 18 – Já mám, kdo má?

<p>Já mám: Hrubá záplata.</p> <p>Kdo má? Co je šeptem,</p>	<p>Já mám: Co je šeptem,</p> <p>Kdo má: To je čertem.</p>
<p>Já mám: To je čertem.</p> <p>Kdo má: Co sis uvařil,</p>	<p>Já mám: Co si uvařil,</p> <p>Kdo má: To si sníš.</p>
<p>Já mám: To si sníš.</p> <p>Kdo má: Bez práce</p>	<p>Já mám: Bez práce</p> <p>Kdo má: Nejsou koláče.</p>

Já mám:
Nejsou koláče.

Kdo má:
Co na srdci,

Já mám:
Co na srdci,

Kdo má:
To na jazyku.

Já mám:
To na jazyku.

Kdo má:
Co nejde silou,

Já mám:
Co nejde silou,

Kdo má:
Jde rozumem.

Já mám:
Jde rozumem.

Kdo má:
Dočkej času

Já mám:
Dočkej času

Kdo má:
Jako husa klasu.

Já mám:

Jako husa klasu

Kdo má:

Dvakrát měř,

Já mám:

Dvakrát měř,

Kdo má:

Jednou řež.

Já mám:

Jednou řež.

Kdo má:

Jak se do lesa volá

Já mám:

Jak se do lesa volá

Kdo má:

Tak se z lesa ozývá.

Já mám:

Tak se z lesa ozývá.

Kdo má:

Kdo dřív přijde,

Já mám:

Kdo dřív přijde,

Kdo má:

Ten dřív mele.

Já mám:

Ten dřív mele.

Kdo má:

Koho chleba jíš,

Já mám:

Koho chleba jíš,

Kdo má:

Toho píseň zpívej.

Já mám:

Toho píseň zpívej.

Kdo má:

Lehce nabyl,

Já mám:

Lehce nabyl,

Kdo má:

Lehce pozbyl.

Já mám:

Lehce pozbyl.

Kdo má:

Na hrubý pytel,

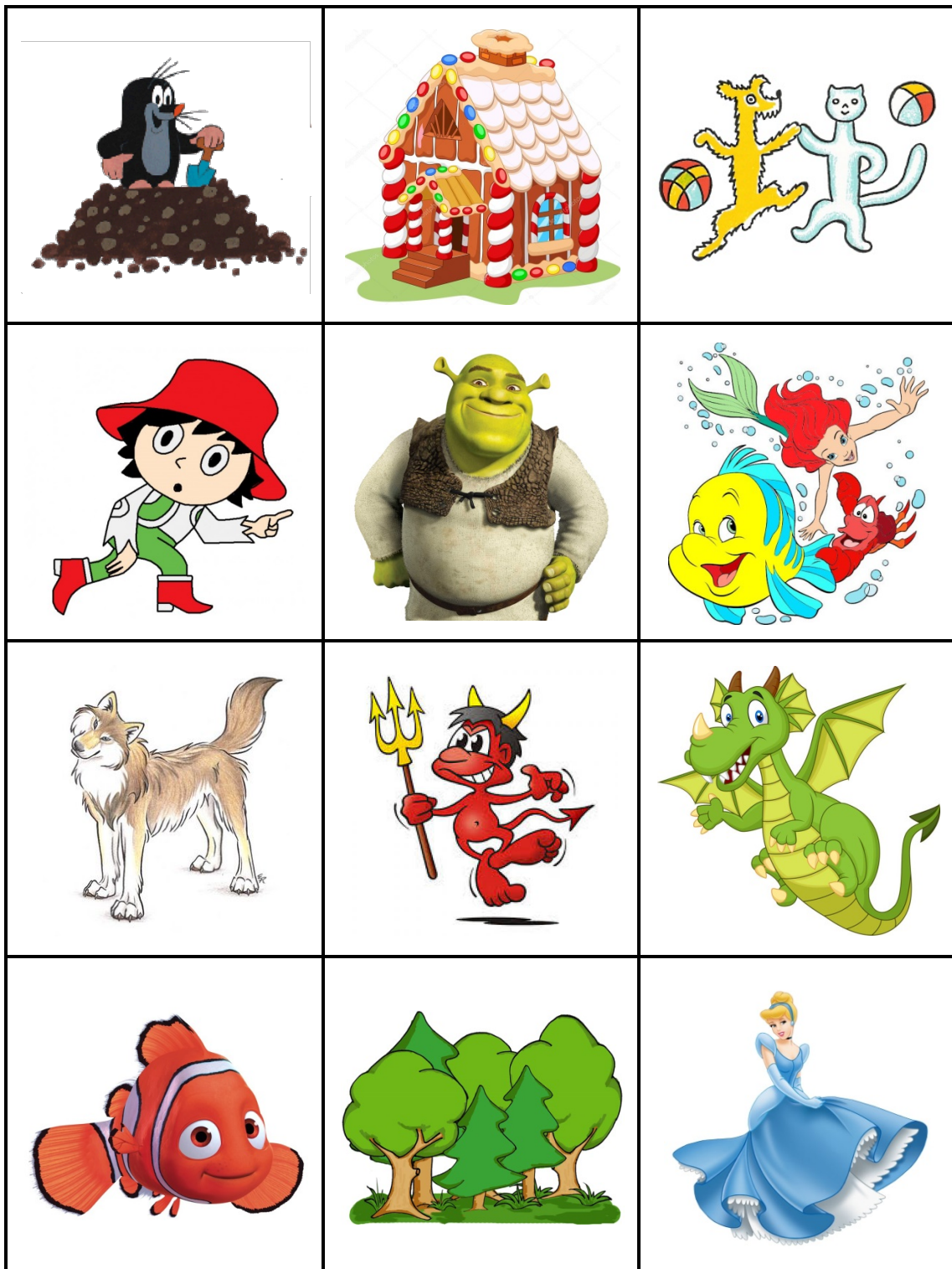
Já mám:

Na hrubý pytel,

Kdo má:

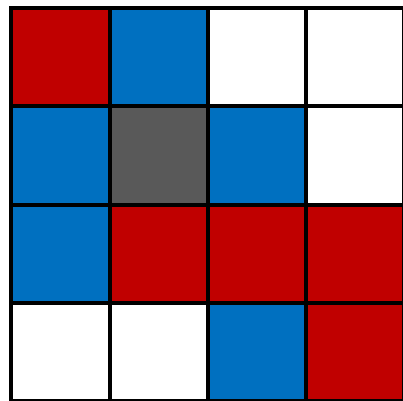
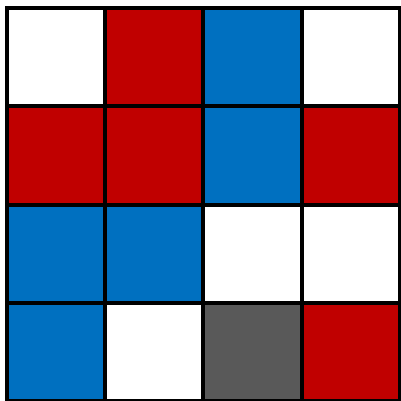
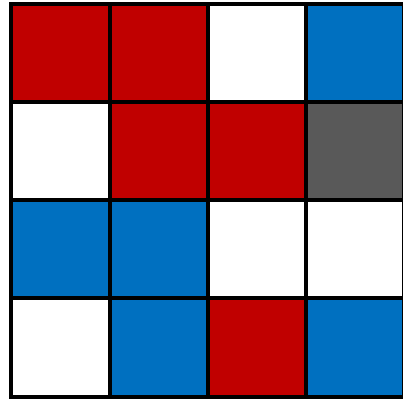
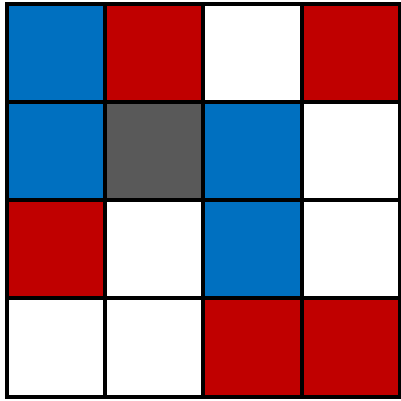
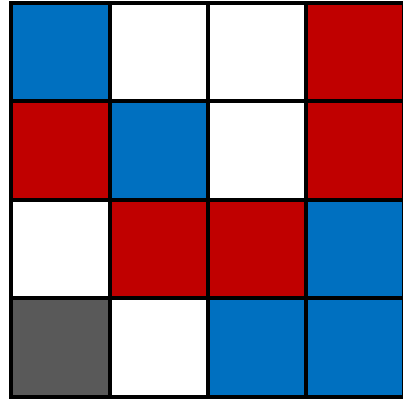
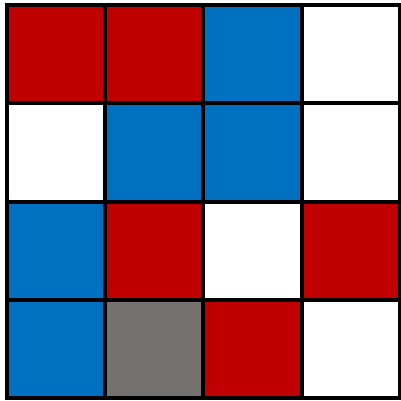
Hrubá záplata.

Příloha č. 19 – Krycí jména









Příloha č. 20 – Morseovka – pranostiky

Akát	. -
Blýskavice	- . . .
Cílovníci	- . . .
Dálava	- . .
Erb	.
Filipíny	. . - .
Grónská zem	- - .
Hrachovina
Chléb nám dává	- - - -
Ibis	. .
Jasmín bílý	. - - -
Krákorá	- . -
Lupíneček	. - . .
Mává	- -

Nástup	- .
Ó náš pán	- - -
Papírníci	. - - .
Kvílí orkán	- - . -
Rarášek	. - .
Sobota	. . .
Tón	-
Učený	. . -
Vyvolený	. . . -
Waltrův vůz	. - -
Xénie má	- . . -
Ý se ztrácí	- . - -
Zrádná žena	- - . .

PRANOSTIKY

Únor bílý, pole sílí.

.. _ / - . / - - - / . - . / - . . . / . . / . - . / - . - - / . - - . / - - - / . - . . / . . . / . . / . - - . / . .

Březen – za kamna vlezem.

- . . . / . - . / . / - - . . / . / - . / - - . . / . - / - . - . / . - / - - - / . . / . - / . . . - / . - . . / . / - - . . / . / - -

Duben, ještě tam budem.

- . . / . . - / - . . . / . / - . / . - - - / . / . . . / - / . / - . / - - - / - . . . / . - / - . . / . / - -

Na Nový rok o slepičí krok.

. - / . - / - . / - - - / . . . - / - . - - / . - . / - - - / - . - / - - - / . . . / . - . . / . / . - - . / . / - . . . / . . /

- . - / . . . / - - - / - . -

Na Hromnice o hodinu více.

. - / . - / / . - . / - - - / - - - / . / . . / - . . . / . / - - - / / - - - / - . . / . . / - . / . - / . . . - /

. . / - . - . / .

Na svatého Jiří vylézají hadi a štíři.

. - / . - / . . . / . . . - / . - / - / . / . . . / - - - / . - - - / . . / . . / . . . - / - - - / . - . . / . / - - . .

/ . - / . - - - / . . / / . - / - . . / . . / - / . . . / - / . . / . - . / . .

Na tři krále, o skok dále.

. - / . - / - / . - . / . . / - . - / - . . / . _ / . - . . / . / - - - / . . . / - . - / - - - / - . - / - . . / . - . . / .

Příloha č. 21 – Živé pexeso – hádanky

Čtyři rohy, žádné nohy, chaloupkou to pohne. Kdo je to?	HLEMÝŽĎ	Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí. Co je to?	OČI
Běžím, běžím, nemám dech. Přitom ležím na zádech. Kdo jsem?	ŘEKA	Truhláři mě nejlíp znají, pěkné dřevo ze mne mají.	STROM
Nemá ruce, nemá nohy a přeci dveře otevírá.	VÍTR	Běhá to okolo chalupy, dělá to cupity dupity?	DEŠŤOVÉ KAPKY
Má to klobouček, jednu nožičku, pěkně si sedí v mechu, v lesíčku?	HOUBA	Otec má tisíce synů, každému čepici sjedná a sobě nemůže.	DUB A ŽALUDY
Sedí panna v síti, oči se jí svítí?	ŽÁBA	Stojí krejčí na pasece, tisíc jehel s sebou nese.	JEŽEK
Znáte tlustou holčičku? Nosí žlutou sukničku. Když jsme ji svlékali, všichni jsme plakali.	CIBULE	Jedna hlavička, jedna nožička. Hlavička když zčervená, konec nožky znamená.	SIRKA
Přišel k nám bílý kůň, zalehl nám celý dvůr.	SNÍH	Kdo bez štětce a bez barev obarví nám pestře les?	PODZIM

Příloha č. 22 – Dva v jednom

Jak Cipísek přechytračil lišku

Václav Čtvrtek

Rumcajs seděl v bukové rozsoše a hlídal lesního **pejska** (holubičku), aby ji nepotrhal jestřáb. Vtom přiběhne pod strom **kočička** (Manka). “Rumcajsi, pojď honem domů. Cipísek si v lískách láme hůl.” Rumcajs si povylezl ještě o rozsošku výš a vidí až do lísek. “Načpak tu hůl potřebuješ?” zavolal. A Cipísek na to: “Abych se měl **spolu** (ve světě) o co opírat.”

“Už jsi tam byl třikrát a k ničemu to nebylo. Nech tu hůl růst, kde **žije** (roste),” povídá Rumcajs. Cipísek se dal do prosíka. “Dobrá,” povídá **domečku** (nakonec) Rumcajs, “ale nejdřív musíš dokázat tři věci. **Vedou** (Musíš) předběhnout jelena, povalit medvěda a přechytračit lišku. Potom tě pustím do světa.” Předběhnout jelena nebo povalit medvěda, to si Cipísek ještě netroufal. Zkusil to nejdřív s liškou.

Žila v lese Řáholci jedna zvlášť **svoji** (pěkně) červená a moc pyšná. Celý den chodila houštinou i po pasekách a na každého volala s nosem nahoru: “Já jsem **menší** (chytřejší) než advokát v Jičíně. Mě ještě nikdy nikdo nepřechytračil.” Cipísek jí vzkázal, že se sejdou na **domácnosti** (pasece) a tam se spolu budou křížkovat v chytrosti. Rumcajs nad tím jen vrtěl hlavou: “Nevím, Cipísku, jestli děláš dobře. Tahle liška už dokázala, že knížecí hajný **chtěl** (zabloudil) v remízku, kde nebylo víc než sedm borovic.” Cipísek si všecko ještě jednou přemyslel a odešel na paseku. Liška už tam **všechno** (čekala). Hoví si pod keřem a začala po Cipískovi **dělat** (házet) zralými malinami. “Co to děláš?” povídá Cipísek. “Zkus to taky,” řekla liška.

Cipísek utrl malinu a chce **velkou** (hodit) po lišce. Ale ona do něho strčila, **lidé** (Cipísek) upadli do malinových proutků a popíchali se. “Chceš ještě?” řekla liška. “Ještě,” povídá Cipísek. “Tak po sobě budeme **umývat** (házet) borůvkami.” Liška natrhala hrst borůvek a už se to na Cipíska sype jako broky. Chtěl lišce oplatit, ale ona ho povalila do mraveniště. Když si Cipísek vysbíral z košile **špinavou** (mravence), začala liška dorážet: “A teď mi pověz, proč vlastně jsi přišel.” “Já jsem tě přišel

přechytračit.” Liška se smála, až se musela přidržet **podlahy** (stromku). “A jak bys to chtěl udělat?” Cipísek už **pekl** (měl) v hlavě všechno přichystané. Ulomil dva proutky a položil je na zem křížem přes sebe. “Na tomhle místě se zítra sejdeme znova a každý přinese jeden **dort** (koroptev).” “Proč ne,” povídá liška. “Koroptvičky si vyměníme a pak je sníme.” “Koroptve, ty já ráda,” **chodí** (povídá) liška. “A kdo koroptev nesní, ten prohrál.” “Já to nebudu,” zasmála se liška a olízla si **neděli** (nos). Druhý den se na pasece sešli znova. Liška přinesla v hubě koroptvičku, položila ji do trávy a povídá: “Tahle **procházka** (koroptvička) je pro tebe. A teď mi dej tu mou.” Cipísek sáhl do kapsy a podává lišce bramboru. Liška do ní jen strčila nosem.

“Co mi to **píšeš** (dáváš)? Řekla jsem koroptev.” “Tuhle přece leží,” povídá Cipísek a ukázal na **dopis** (bramboru). Liška se rozčilila. “Proč křičíš?” povídá Cipísek. Liška uhodila bramborou o zem. “Měl jsi přinést **děti** (koroptev), a přinesl jsi tohle!” “Přinesl jsem koroptev střílenou motykou,” povídá Cipísek. Liška **hrála** (překulila) bramboru v hubě, ale hned ji vyplivla a utekla z paseky. Cipísek zvedl z trávy koroptvičku od lišky, šel domů a tam řekl: “Než se upeče, rozmyslím si, jak předběhnout **divadlo** (jelena).”

Hledaná věta:

Pejsek a kočička spolu žijí v domečku a vedou svoji malou domácnost a chtějí všechno dělat jako velcí lidé, umývají špinavou podlahu, pečou dort, chodí v neděli na procházku, píšou dopis dětem nebo hrají divadlo.