

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**VERONIKA STRAŠÁKOVÁ**

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**VÝZNAM A VYUŽITÍ DIDAKTICKÉ HRY V HODINÁCH  
PRIMÁRNÍHO ČTENÍ**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martina Fasnerová

OLOMOUC

2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Jemnici dne 5. 4. 2010

.....

Děkuji Mgr. Fasnerové z odborného vedení diplomové práce a za poskytování cenných rad. Děkuji také své rodině a přátelům za podporu.

# OBSAH

Úvod .....	6
<b>1 Reformy v českých primárních školách po roce 1989 .....</b>	<b>7</b>
<b>2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....</b>	<b>11</b>
2.1 Cíle v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .....	13
2.2 Klíčové kompetence .....	15
<b>3 Jazyková výchova .....</b>	<b>18</b>
3.1 Rozvoj kultury řeči .....	19
3.2 Cvičení dechová .....	20
3.3 Cvičení hlasová .....	21
3.4 Cvičení artikulační .....	22
<b>4 Vývoj metod ve výuce prvopočátečního čtení .....</b>	<b>23</b>
4.1 Klasifikace metod .....	23
4.1.1 Metody syntetické .....	23
4.1.2 Metody analytické .....	29
4.1.3 Metoda analyticko-syntetická.....	34
<b>5 Motivace .....</b>	<b>38</b>
<b>6 Hra .....</b>	<b>42</b>
6.1 Didaktická hra .....	45
<b>7 Úvod k praktické části .....</b>	<b>50</b>
<b>8 Empirická část .....</b>	<b>51</b>
8.1 Didaktické hry na rozvoj smyslového vnímání.....	51

8. 1. 1 Didaktické hry na rozvoj zrakového vnímání .....	51
8. 1. 2 Didaktické hry na rozvoj sluchového vnímání .....	54
8. 1. 3 Didaktické hry na rozvoj hmatu .....	55
8. 2 Didaktické hry na rozvoj řeči.....	55
8. 2. 1 Didaktické hry na rozvoj artikulace .....	56
8. 2. 2 Didaktické hry na rozvoj slovní zásoby .....	57
8. 2. 3 Didaktické hry na rozvoj pozornosti .....	59
8. 3 Didaktické hry na rozlišování písmen a hlásek .....	61
8. 4 Didaktické hry se slabikou .....	66
8. 5 Didaktické hry se slovy .....	69
8. 6 Didaktické hry ke kontrole porozumění .....	72
<b>Závěr .....</b>	<b>74</b>
<b>Seznam pramenů a literatury .....</b>	<b>75</b>

**Anotace**

## Úvod

Dobrý pedagog přemýšlí o své práci. V současnosti se učitelé setkávají s větším počtem špatných čtenářů. Objevuje se tzv. sekundární negramotnost. Projevuje se tak, že se dítě sice naučí číst a textu rozumí, ale nadále už o knihy nemá zájem. Proto je nezbytné tomuto problému předejít. Zejména v 1. ročníku dbát na zvýšenou pozornost čtení. Podchycení problému již v raném období se nám v budoucnu zúročí.

Pokud se objeví nějaké komplikace, je vhodné se přes ně přenést pomocí hry, vtipu a také především pomocí klidného klimatu. Školní klima závisí na specifické situaci jednotlivých škol a vytváří se dlouhodobě. Odráží se v něm celková kvalita prostředí školy. Děti jsou dnes bohužel v těsném soužití s technikou - televizí, videem, počítačem i médií. Tyto již jasně dané příběhy a děje dětem neumožňují otevřít prostor své vlastní fantazii. Televize apod., nemusí mít pouze negativní vliv. Ovšem velmi často se stává, že její sledování probíhá několik hodin, ne-li celý den. Důležitým faktorem pro příznivé prostředí ve škole je vzájemná spolupráce jak učitelů, tak žáků, rodičů a zaměstnanců školního úřadu. Významná je taková kombinace metod, popřípadě technik, která dokáže školní klima objektivně zhodnotit.

Učitelé by se měli snažit svou výuku vést pestře a zajímavě, aby si děti získali spíše vztah ke knize a aby se tato činnost stala jejich zálibou. Motivací a užíváním vhodných stimulačních pomůcek předávají nenásilnou formou základy do života. Tato důležitá a významná fáze by měla probíhat již od počátku školní docházky.

Cílem mé diplomové práce je naučit děti hravým způsobem číst a vytvořit ke čtení pozitivní vztah.

V teoretické části jsem se věnovala reformám, Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV), jazykové výchově, dále vývoji metod v prvopočátečním čtení, motivaci, hře a didaktické hře.

V praktické části diplomové práce bylo mým cílem vytvořit zásobník didaktických her. Snažila jsem se zaujmout děti přiměřenými hrami, vhodně je motivovat, zpestřit a zkvalitnit výuku čtení a především vytvořit pozitivní vztah ke čtení.

# 1 Reformy v českých primárních školách po roce 1989

Sametová revoluce zapříčinila rozpad politického systému. Nastala řada změn. Např. svoboda volby, demokracii a vlastní přesvědčení. Nastaly zlomové změny v zákonech a ústavách. Ve školní sféře se změny projevily hlavně v demokratizaci škol. Vzdělání bylo přístupné všem. Významnou a pozitivní změnou se stala také humanizace ve výuce.

Změna obsahu vzdělávání primární školy je stěžejním předpokladem její vnitřní reformy. Roku 1990 vznikla novela č. 171/1990 Sb., podle níž mohly vznikat církevní a soukromé školy. Měly možnost sestavit si vlastní vzdělávací programy. Za pár let později se mohly podílet na obsahových změnách i státní základní školy. Upravené učební osnovy vzdělávacích programů vstoupily v platnost od školního roku 1991/1992. Přinesly s sebou řadu výhod. Např. deideologizaci a zmírnění zásadovosti na striktní dodržování učebního plánu a osnov. Vznikl prostor pro nástup nových forem a metod práce. Státní monopol na učebnice byl zrušen. Do popředí se dostalo tvoření alternativních učebnic. V dnešní době máme k dispozici množství učebnic, které byly sestaveny pro primární školu. Na jejich tvorbě se podílejí i učitelé z praxe. Vzniká však problém kvality a kritérií při výběru učebnic.

Tyto změny někteří učitelé označili za svazující a nedostatečné. Rozhodli se tedy zakročit. Přesouvali do vyšších ročníků učivo, které je náročné. Vynechávali některé odborné až abstraktní termíny. Nahrazovali obsah učiva integrovanými učebními celky atd. Učitelé se zajímaly o širší souvislosti obsahu. Konečným výsledkem mělo být sestavení návrhů standardu. Popřípadě také sestavení rámcových osnov, které by se týkaly pěti ročníků primární školy.

Podle Grecmanové a kolektivu: „*Školská organizace se postupně specializovala a prošla historickým vývojem ovlivněna kvantitativními a kvalitativními změnami, které úzce souvisely se společenským vývojem*“.<sup>1</sup>

Roku 1993 byl uskutečněn projekt Vzdělávací standardy z pohledu učitele 1. stupně pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

---

<sup>1</sup> GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BUŽEK, A. Obecná pedagogika, 1998, s. 31

(dále i MŠMT ČR). Zapojilo se do něj několik set učitelů z České republiky. Jak uvádí Spilková: „*Finálním produktem měl být návrh standardů, případně rámcových osnov pro pět ročníků primární školy*“.<sup>2</sup> Jediným řešením se stala obsáhlá diskuse navzájem mezi učiteli. Tuto diskusi učitelů zaznamenával a strukturoval výzkumný tým. Diskuse se uskutečňovala i formou korespondence. Radili se např. o filozofii primární školy. Dále o charakteru a cíli primárního vzdělávání. Zahájení diskuse mělo charakter například takovýchto otázek: „*Kde by mělo být zakotveno těžiště aktivit primární školy? V čem by měla primární škola žáky vychovávat a jaké je důležité stěžejní učivo?*“

Díky těmto otázkám došlo k vyjasnění názorů. Následovala formulace „globálního standardu“. Jednalo se tedy o návrhy základních cílů a předpokládaných výstupech ve smyslu celkové primární školy. Nepřihlíželo se zde ani na předměty ani na ročníky. Podle Spilkové: „*Před deseti lety formulovali učitelé klíčové úkoly primární školy v podobě kvalit, dovedností, hodnot, které je třeba rozvíjet*“.<sup>3</sup> Za nejdůležitější pokládali:

A) Schopnost komunikace. Jednalo se o komunikaci s přírodním a sociálním okolím. Jejím cílem bylo vzájemné porozumění a ovlivňování. Měla se uskutečňovat:

- komunikací na rovině multikulturní
- ústně – ovládat styk se společností (telefonovat, pozdravit apod.), umět vylíčit děj, popsat a vyjádřit své pocity, umět naslouchat a porozumět druhému, stát si za svým názorem a být schopen obhájit se
- písemně – kreativně vytvářet vlastní produkce, využívat psaní ke komunikaci s druhými lidmi
- neverbální komunikací, výtvarně a hudebně

B) Globální přístup ke světu. Žák by si měl uvědomit, že člověk je součástí přírody. Měl by se naučit pochopit vztah člověk – prostředí. Dále by si měl

---

<sup>2</sup> SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR, 2005, s. 118

<sup>3</sup> SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR, 2005, s. 118



být vědom odpovědnosti člověka. Důležité je také pochopení ekologického cyklu, souvislosti v přírodě apod.

- C) Pochopení souvislostí z hlediska času a prostoru.
- D) Budování vztahu k domovu a celé vlasti.
- E) Dodržovat jistá stanovená pravidla.
- F) V přístupu ke světu se aktivně angažovat.
- G) Dokázat konstruktivně spolupracovat se žáky.
- H) Schopnost tolerance, citlivosti, pozitivní interakce s lidmi, sounáležitosti atd.
- I) Zájem poznávat věci kolem sebe, číst apod.
- J) Udržovat o svůj tělesný rozvoj a vlastní tělo.
- K) Být pozitivně nakloněn umění a mít tvořivý přístup.
- L) Upevňovat a následně rozvíjet své sebevědomí, sebepoznání apod.
- M) Dokázat se správně rozhodnout a mít schopnost správné volby.
- N) Dovednost a ochota postavit se problému a řešit jej.
- O) Dovednost správného zacházení s informacemi.

Standard zapříčinil učitelům komplikace. Nezvládali ho odlišit od základního, minimálního nebo rámcového učiva. Toto učivo je cestou ke zvládnutí standardů-cílů. Učitelé zvládli rozlišit od sebe pouze standardy a rámcový obsah.

Jak uvádí Spilková: „*Konkrétní návrhy standardů nebyly tím nejdůležitějším výsledkem společné práce učitelů, přestože byly kvalitní*“.<sup>4</sup> Stěžejním se však stalo to, že tyto pokusy návrhů řešení zásadně ovlivnily diskuse učitelů. Týkaly se celkové základní školy a o obsahu vzdělávání na začátku školní docházky. Diskuse se realizovaly ve školách, na okresech, v pedagogickém tisku, na celostátních setkáních profesních sdružení NEMES apod.

Učitelé primárních škol se podíleli na vytváření vzdělávacích programů. Obecná škola byl projekt, který vznikl nejdříve. Od školního roku 1993/1994 se zkoumal jako alternativní vzdělávací program. Umožňoval metodicko-organizační inovaci. Učitelé se podíleli na řadě dalších programů. Např. Národní škola, Živá škola, Reálná škola, Česká škola waldorfského typu aj. Jedná se o programy, které poskytují

---

<sup>4</sup> SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR, 2005, s. 119

učiteli různá řešení výuky. Jde o oblasti jako jsou metody a organizační formy vyučování, ale i obsah učiva. Jak uvádí Kalous a Obst: „V současné době si mohou vybrat školy ze 3 programů – Občanská škola, Základní škola, Národní škola“.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> KALHOUS, Z, OBST, O. Didaktika sekundární školy, 2003, s. 33

## 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V České republice byl v roce 2004 sestaven Národní program rozvoje vzdělávání. Jím byl do edukační soustavy zařazen nový systém kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty jsou utvářeny na školní a státní úrovni. Jak uvádí Toman: „*Státní úroveň představují Národní program vzdělávání, vymezující počáteční vzdělávání jako celek, a rámcové vzdělávací programy, určující závazné vzdělávací rámce také pro vzdělávání základní*“.<sup>6</sup> Na školní úrovni si zpracovávají základní školy svůj školní vzdělávací program podle rámcového vzdělávacího programu. Cílem je propojit vzdělávací obsah s praktickým životem. Vymezuje obecné cíle základního vzdělávání a to jak na prvním tak i druhém stupni základní školy. Jeho obsahem jsou průřezová témata. Mezi ně patří osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. Dále do obsahu základního vzdělávání patří také doplňující obory, které stanovují vzdělávání mimořádně nadaných žáků a žáků se speciálními potřebami. A další nezbytnou složkou jsou vzdělávací oblasti.

Vzdělávacích oblastí v RVP ZV je devět. Jak uvádí RVP ZV: „*Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory*“.<sup>7</sup>

Mezi vzdělávací oblasti patří Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, dále Člověk a svět práce, Umění a kultura a oblast Informační a komunikační technologie.

Ke každé vzdělávací oblasti je popsána charakteristika dané vzdělávací oblasti. Zde je uveden význam a postavení vzdělávací oblasti v základním vzdělávání. Promítá se sem také vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů. Dále následuje cílové zaměření. V něm je vymezen vzdělávací obsah, kterým je žák veden. Jejím plněním postupně dosahuje klíčových kompetencí.

---

<sup>6</sup> TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy, 2007, s. 20

<sup>7</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 18

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů se skládá z učiva očekávaných výstupů. Na 1. stupni základních škol je rozvrženo učivo do období. 1. období, které zahrnuje 1. – 3. ročník a do 2. období, kam patří 4. – 5. ročník.

Očekávané výstupy mají praktický charakter. Jsou využitelné v praxi běžného života. Mají dvojí charakter: orientační (nezávné) a závné. Nezávné mohou být v závěru prvního období. Jedná se tedy o 3. ročník. Závné jsou na konci druhého období. Zde se jedná o 5. ročník.

Učivo je v RVP ZV rozpracováno do tematických okruhů. Slouží k dosažení očekávaných výstupů. Tvoří nepostradatelnou součást vzdělávacího obsahu. RVP ZV uvádí doporučené učivo. Podle Školního vzdělávacího programu (dále i ŠVP) jednotlivých škol je již učivo závné.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů je školou rozdělen do vyučovacích předmětů. Může ho v učebních osnovách doplnit nebo rozpracovat. Důležité však je, aby vždy směřoval k rozvíjení klíčových kompetencí.

Významným prvkem vzdělávacího obsahu je integrace. Ta ovšem nelze bez kvalifikovaného učitele. Jak uvádí RVP ZV: „*Záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání*“.<sup>8</sup>

Jak uvádí Grecmanová a kolektiv: „*Škola jako instituce je komplexním mechanismem pravidel*“.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 19

<sup>9</sup> GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BUŽEK, A. Obecná pedagogika, 1998, s. 31

## 2.1 Cíle v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Čtení se v RVP ZV promítá v oblasti jazyk a jazyková komunikace. Její složky se však v období mladšího školního věku vzájemně prolínají.

Podle Tomana: „*Tato oblast je vymezena charakteristikou, cílovým zaměřením a vzdělávacím obsahem*“.<sup>10</sup> Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace klade důraz na vzdělávací proces a výchovu. Každý absolvent základního vzdělávání by měl být všeobecně rozvinutý. Mělo by se to týkat především jazykové kultury. V této oblasti by měl být žák na dobré úrovni. Vyučování jazyku by mělo žáka obohacovat nejen v dovednostech, ale i ve znalostech. Díky nim pak žák správně vnímá jazyková sdělení. Také těmto sdělením dokáže porozumět. Vytváří se schopnost správného vyjadřování, které se promítá v prosazování toho, co poznal.

Oblast Český jazyk a literatura poskytují žákům takové dovednosti, které jim poskytnou výborné jazykové vzdělání. Jsou významné při osvojování poznatků v dalších oblastech. Žáci zde užívají mateřský jazyk v podobě mluvené, tak i písemné. Komplexně tak formují a přibližují žákům lidskou společnost z hlediska jejího společensko-kulturního vývoje. Vytváří se základy pro kvalitní mezilidskou komunikaci. Žáci jsou vedeni k vyjadřování svých reakcí a pocitů, seznamují se s podstatou své role v rozmanitých komunikačních situacích. Měli by se naučit vnímat a zároveň se orientovat v sebe sama a okolním světě.

Přestože je vzdělávací oblast Český jazyka literatura celistvá, promítá se do třech složek. Do těchto složek patří vedle jazykové výchovy také výchova literární. Dále sem patří komunikační a slohové výchovy. Jak uvádí RVP ZV : „*Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná*“.<sup>11</sup>

Jazyková výchova umožňuje žákům osvojovat takové vědomosti a dovednosti, které uplatňují ve spisovné podobě českého jazyka. Žáci by si měli osvojit takové vyjadřovací schopnosti, aby se dokázali srozumitelně a jasně vyjadřovat. Proto klade

---

<sup>10</sup> TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy, 2007, s. 21

<sup>11</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 20

jazyková výchova důraz na logické myšlení. Dochází také k upevňování intelektové dovednosti.

Jak uvádí Toman: „*Jako doplňující obor je tu uvedena dramatická výchova*“.<sup>12</sup> Jejím prostřednictvím se u žáků rozvíjí verbální i neverbální komunikace.

Ve vzdělávací oblasti jazyk jazyková komunikace utváříme a následně rozvíjíme klíčové kompetence u žáka tak, že ho vede k pochopení jazyka z hlediska historie. Promítá se v něm nejen kulturní, ale i historický vývoj národa. Sjednocuje společnost a je významnou součástí vzdělávání. Dále u žáků budujeme kladný postoj k mateřskému jazyku. Je zdrojem osobního a kulturního bohatství. Rozvíjíme vnímání jazyka jako zdroj informací a významný komunikační činitel. Vyjadřování pocitů, potřeb a postojů. Ovládání mezilidské komunikace, rozvoj interkulturní komunikace. Vytváříme samostatnost v získávání informací a schopnost zvládnout práci s využitím literárních a jazykových pramenů. Uvědomování si sebe sama. Prezentace na veřejnosti, jazyková kultivace, klidný projev a pěstování sebedůvěry. A dále, jak uvádí RVP ZV: „*Individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání*“.<sup>13</sup>

Zároveň s rozvojem kultury řeči rozvíjíme výcvik čtení. Za 1. obdobím by měli číst žáci již plynule. Dále s porozuměním, pečlivě vyslovovat, správně dýchat a mít správné tempo při řeči. Ve 2. období již musí umět volit intonaci a přízvuk. Také je důležité, aby rozlišovali spisovnou a nespisovnou výslovnost.

Do očekávaných výstupů v prvním období patří také vypravování jednoduchého příběhu podle obrázků. Dále rozlišování rozpoznání hlavních a okrajových informací, které se v textu objevují. Měli by dokázat sestavit jednoduchou osnovu vyprávění. Podle Tomana: „*S elementárním čtením tvoří organický celek také výcvik žáků v prvopočátečním psaní, rovněž začleněný do očekávaných výstupů a učiva komunikační a slohové výchovy*“.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy, 2007, s. 21

<sup>13</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 21

<sup>14</sup> TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy, 2007, s. 23

Do učiva literární výchovy patří také části komunikační a slohové výchovy. Především tzv. praktické čtení, věcné čtení, věcné naslouchání a základní techniky, které se vážou k mluvenému projevu.

V jazykové výchově jsou u žáka v 1. období tyto očekávané výstupy: rozezná grafickou zvukovou podobu slova. Rozděluje slova na hlásky. Dále rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky. Správně píše a odůvodňuje i/y. Zkoumá významy slov. Orientuje se v textu ve slovech příbuzných. Zná slova opačného významu. Zobecňuje významy slov, následně je třídí a srovnává. Odlišuje slovní druhy, které jsou v základním tvaru. V mluvené řeči používá vhodné tvary podstatných jmen a sloves. Tvoří jednoduchá souvětí se správnými spojkami a dalšími výrazy. Podle postoje mluvčího umí rozeznat druhy vět.

Do učiva jazykové výchovy patří tvarosloví – tvary slov, slovní druhy, skladba – věty jednoduché a souvětí, dále základní skladební dvojice, pravopis – lexikální, základy morfologického i syntaktického, jazyková stránka zvuková – rozlišení hlásek sluchem, výslovnost a modulace řeči, slovní zásoba a tvoření slov. Jak uvádí RVP ZV: „*Slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma, stavba slova (kořen, část předponová příponová, koncovka)*“.<sup>15</sup>

## 2.2 Klíčové kompetence

V RVP ZV je učivo prostředkem k osvojení činnostně orientovaných očekávaných výstupů. Tyto očekávané výstupy se mezi sebou vzájemně prolínají a vedou ke komplexní schopnostem a dovednostem, které jsou na úrovni klíčových kompetencí. Klíčové kompetence mají nezastupitelnou a významnou roli v základním vzdělávání. Jedná se o jasně vymezené představy a hodnoty společnosti. Pomocí nich se utváří úspěšnost ve společnosti a vedou ke spokojenému a úspěšnému životu.

Klíčové kompetence zahrnují vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, schopnosti a hodnoty. Slouží jedinci k rozvoji sebe sama a v jeho uplatnění

---

<sup>15</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 23

ve společnosti. Jsou sestaveny z hodnot, které společnost obecně přijímá. Také vychází z představ o vzdělání, plnohodnotném životě a pozitivní funkci ve společnosti.

Smyslem vzdělávání je maximální možná vybavenost žáků klíčovými kompetencemi. Prospěšnost klíčových kompetencí se promítá do dalšího vzdělávání jednice a následně v uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí začíná již v předškolním vzdělávání. Jedná se o složitý a dlouhodobý proces. Dotváří se v průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí je individuální. Přípravují žáka k učení, vstupu do života a do pracovního poměru.

Klíčové kompetence jsou multifunkční. Nestojí vedle sebe izolovaně, ale vzájemně se mezi sebou prolínají. Podle RVP ZV: „*Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají*“.<sup>16</sup>

Základní vzdělávání zdůrazňuje následující klíčové kompetence: kompetenci občanskou, kompetenci sociální a personální, kompetenci komunikativní, dále kompetenci k řešení problémů, kompetenci pracovní, a kompetenci k učení.

Žák v závěru základního vzdělávání u občanské kompetence respektuje a váží si druhých lidí. Je schopen vcítit se do druhých lidí, zasáhne proti násilí, nepřistupuje k hrubému jednání. Chápe principy zákonů a společenských norem, zná nejen svá práva, ale i povinnosti, chová se zodpovědně a to i v krizových situacích, je schopen pomoci. Chrání tradice a kulturní dědictví své země, je kulturně i sportovně aktivní. Také má kladný vztah k uměleckým dílům, aktivně podporuje ochranu životního prostředí a zdraví.

Na konci základního vzdělávání u sociální a personální kompetence žák spolupracuje se skupinou a má pozitivní vztah ke kvalitě kolektivní práce. Upevňuje kvalitní mezilidské vztahy, spoluvytváří příjemnou a klidnou atmosféru, je ochoten pomoci druhým, aktivně se zapojuje do debat. Dovede se poučit ze zkušeností, se kterými setkává sám i druzí lidé v jeho okolí. Také žák umí korigovat své vlastní chování a jednání, pěstuje v sobě sebeúctu a sebedůvěru.

Komunikativní kompetence obsahuje kompetenci jazykovou. Jak uvádí Palenčárová a Šebesta: „*Jazyková kompetence je souhrnem schopností, které umožňují*

---

<sup>16</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 14



*uživateli jazyka odlišit gramaticky správnou větu od nesprávné a dávají mu schopnost tvořit nové věty a rozumět jim“.*<sup>17</sup> V závěru základního vzdělávání u komunikativní kompetence se žák vyjadřuje kultivovaně a v logickém sledu. Dokáže aktivně naslouchat druhým lidem a pohotově reagovat na jejich promluvy, je schopen diskutovat, vhodně argumentovat a dokáže si stát za svým vlastním názorem. Dále používá a orientuje se v aktuálně dostupných prostředcích a technologiích ke komunikaci s okolním světem. Podle RVP ZV: „*Využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“.*<sup>18</sup>

Žák na konci základního vzdělávání u kompetence řešení problémů se zamýšlí nad problémovými situacemi. Také je schopen vyhledávat informace k řešení problému a srovnává je, nedá se odradit neúspěchem. Při samostatném řešení problémů využívá empirické, logické a matematické postupy, dokáže odhalit výsledek řešení problémů a využívá ho v podobných situacích, je schopen obhájit sebe sama. Dále nese zodpovědnost a myslí kriticky.

V závěru základního vzdělávání u pracovní kompetence žák dodržuje bezpečnost při práci s materiály a nástroji. Dokáže se přizpůsobit pracovním podmínkám, dodržuje stanovená pravidla a povinnosti. Dbá také na ochranu kulturních i společenských hodnot i na kvalitu životního prostředí, čerpá zkušenosti a znalosti z ostatních vzdělávacích oblastí, má přehled o podnikání, zná jeho cíle i rizika.

Na konci základního vzdělávání u kompetence k učení žák dokáže pro efektivní učení vybírat vhodné metody a strategie. Je schopen organizovat a plánovat své učení, je otevřen celoživotnímu vzdělávání. Dokáže třídit a vyhledávat informace a dále s nimi pracovat, zná symboly a termíny. Vytváří si širší a komplexní pohled na svět kolem sebe. Také se věnuje se samostatným experimentům a pozorování, chápe podstatu učení a má k němu kladný postoj, kriticky myslí a diskutuje.

---

<sup>17</sup> PALEŇČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. Aktivní naslouchání při vyučování, 2006, s. 25

<sup>18</sup> RVP ZV Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 15

### 3 Jazyková výchova

Dovednost čtení je vázána na porozumění řeči a to jak tištěné, tak psané. Je však nutné znát grafické vyjádření slov. Předpokládá, že žáci znají písmena k jednotlivým hláskám. Dále, že je dokáží hbitě převést do mluvené řeči a to tak, aby si žáci utvořili představu o obsahu, který čtou. Je důležité, aby měli žáci ke čtení kladný vztah a přemýšleli o něm. Čtení a porozumění je ve vzájemném vztahu. Jak uvádí Palenčárová a Šebesta: „*Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli*“.<sup>19</sup> Děti po vstupu do školy změny postoj k jazyku. Dřív jim sloužil pouze k dorozumívání a vyjadřování jejich myšlenek, přání a pocitů. Po nástupu do školy se ovšem stává vyučovacím předmětem. Řeč stojí na prvním místě. Učitel žáky koriguje v jejich projevech, analyzuje ji na slova, slabiky a hlásky. Žáci se seznamují s písemným projevem a učí se spisovnému jazyku. Jejich slovní zásoba obsahuje 25000 – 3000 slov. Slovní zásoba nejvíce narůstá do věku jedenácti let.

Od samého začátku školní docházky je nutné u žáků utvářet konkrétní představy o jednotlivých slovech a čteném obsahu textu. Porozumění textu je individuální. Váže se na vědomosti a zkušenosti, které žák získal ze svého okolí. Dále je závislé na komplexním rozvoji žáka. (Např. na rozvoji jeho slovníku a na úrovni žákovy jazykové výchovy). Hlavní zásadou je rozvíjení intelektuální stránky a žákova jazykového projevu. Mezi znaky čtenářského vývoje patří porozumění, správnost, rychlost a způsob čtení. Promítá se zde jak úroveň souvislostí analýzy, tak syntézy.

Jazyková výchova je ve výuce v úzkém sepletí se čtením a psáním. Učitel by měl dbát na správné vyjadřování žáků, a na techniku mluveného slova. Ta je vázána na cvičení dechu, hlasu a výslovnosti. Cílem výcviku je snaha o dosažení ekonomického dechu při mluvení i při čtení. Žákům tak umožní čtení větších větných celků. Dále pomáhá ve správné rytmizaci, frázování a usnadní intonaci řečových projevů. Blatný a Fabiánková zdůrazňují, že: „*je třeba pečovat o to, aby se hlas zdravě rozvíjel (bez poruch hlasivek), aby správně a příjemně zněl, aby řeč byla správně artikulována, srozumitelná a estetická*“.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> PALEŇČAROVÁ, J., ŠEBESTA, K. Aktivní naslouchání při vyučování, 2006, s. 16

<sup>20</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 67

### 3.1 Rozvoj kultury řeči

Již v období, než dítě nastoupí do školy dokáže ovládat svůj jazyk. Tvoří hlas, mluví a snaží se vyjadřovat své myšlenky pomocí řeči. 1. ročník je obdobím, v němž dochází ke zkvalitnění jazykové výchovy a to jak kvalitativně tak kvantitativně. Vyvíjí se z živelného, intuitivního a extenzivního používání jazyka. Přejde k záměrné, uvědomělé, funkcionální a intenzivní jazykové výchově. Dochází k objektivizaci jazyka. A to tím, že se žáci učí čtení a psaní. Text už není jen vyslovován, ale i čten. Žáci čtou a vzápětí zkoumají nejprve obsahovou stránku a následně také stránku formální. Tyto dvě stránky se navzájem prolínají. Ke kvalitativně vyšší úrovni jazyka patří, jak uvádí Kováčová: „*Poskytovat' deťom z hľadiska výslovnosti správny rečový vzor dospelého (hovorenou formou spisovného jazyka)*“.<sup>21</sup>

Řeč rozvíjíme nenásilnou formou. Měli bychom ji procvičovat prostřednictvím her s pravidly mluvení. Tato cvičení jsou spojena s obsahem, jehož funkce by měla být motivační. Pestrá a hravá forma výuky je pro žáky nejen zábavná, ale i přitažlivá, zajímavá a oblíbená. Cílem je vytvořit trvalé návyky, jež se promítnou v řečových projevech.

Učitel by měl postupovat přiměřeně. Ve cvičení volí jen jeden znak, postupem času zvyšuje rozsah. Tato cvičení zařazuje do vyučovací hodiny přirozeně. Při výuce čtení a psaní používá hry na dech, hlas a výslovnost.

Někteří učitelé mají v zásobě sbírku těchto her. Postupně ji podle úspěšnosti z praxe obměňují, doplňují a rozvíjí. Mezi další funkce didaktických her patří funkce psychická. Rozvíjíme u žáků smysl pro humor. Se cvičeními pracujeme ve výuce pravidelně a záměrně. Záleží na druhu hlásky, kterou se snažíme procvičit. Literární výchova je velmi vhodná pro procvičení těchto her a cvičení. Dbáme na logickou souvislost textů, které čteme nebo posloucháme. U dětí s poruchou řeči volíme vhodná cvičení, která je nezesměšňují a nezdůrazňují více jejich vadu řeči. U těchto žáků můžeme zvolit individuální cvičení. Dalším řešením je návštěva logopeda.

---

<sup>21</sup> KOVÁČOVÁ, M. Jazyková výchova v pedagogické praxi, 1991, s. 99

Pozor si musíme dát u hlavolamů. Dbáme při jejich výběru na věk a na zvláštnosti (řečové a hlasové). Tato cvičení se provádí spíše individuálně. A to buď s jednotlivými žáky nebo ve skupinkách.

### 3.2 Cvičení dechová

Výcvik dechu patří k důležitým cvičením. Kratochvílová a Zachrla zdůrazňují, že: „základem dechových cvičení je správný způsob dýchání“.<sup>22</sup> Procvičuje se tzv. brániční dech. Měli bychom se s ním naučit hospodařit. Slouží ke zpomalování dechu. Zpočátku cviky provádíme na zemi vleže. V průběhu dýchání můžeme provádět kontrolu přiložením ruky na brániční oblast. Následně cvičíme brániční dýchání vsedě a vstoje. Při vdechování se nám nesmí nadzvedávat ramena. Dalšími zásadami je vdech nosem a výdech ústy.

Ze začátku se snažíme naučit správný vdech. Teprve až poté přecházíme na cvičení správného výdechu. Zpomalování výdechu je hlavním cílem cvičení. Jak popisují Blatný a Fabiánová: „Zpomalování cvičíme zadržováním dechu jako bychom poslouchali neslyšný hovor v pomyslném telefonu“.<sup>23</sup> Vhodnou pomůckou nám jsou také lidová říkadla, např. Jiří vidí v síti myš apod. Říkadlo přednášíme jedním dechem.

U cvičení dechu se setkáváme také s hygienickými potížemi. Sem patří přehánění v zadržování dechu. Jde o to, že každý žák má odlišnou kapacitu dechu. Je tedy nutné dbát na individuální rozdíly žáků. Dlouhé zadržování dechu je zakázané. U žáků se při cvičení objevují některé vady. Může dojít k chorobám horních cest dýchacích nebo zvětšení nosních mandlí apod. Pro úspěšný čtenářský a jazykový výcvik a také pro celkový rozvoj žáka je hlavní tyto poruchy odstranit.

Nádech by měl být klidný, intenzivní a neslyšný. Musíme dávat pozor na zvedání ramen a na mimické projevy. Jednalo by se totiž o nesprávný vdech. Zadržování dechu patří k významnému zklidnění dechu. Je ovšem důležité, abychom nezadržovali dech příliš dlouho. Výdech měl probíhat dlouze, pomalu a být stále ovládaný bránicí.

---

<sup>22</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, S., ZACHRLA, J. Relaxační cvičení na 1. stupni ZŠ, 2005, s. 28

<sup>23</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 68

Nezacházíme do maximálního výdechu. Jednotlivé fáze dýchání provádíme při dechových cvičeních. Jak uvádí Synek: „*Dechová cvičení provádíme krátce, zábavnou formou s častými obměnami, abychom zabránili mechanickému stereotypu. Vhodné je jejich spojení se cvičeními artikulačními a hlasovými*“.<sup>24</sup>

Kadlecová a kolektiv uvádějí, že: „*podle toho, které nadechovací svaly převážně pracují, ve kterém směru se hrudník rozšiřuje a které části plic se nejvíce naplňují vzduchem, rozeznáváme čtyři typy dýchání*“.<sup>25</sup> Jedná se o dýchání brániční, hrudní, svrchní a kombinované. Mezi vlastnosti hlasu patří výška, síla a barva.

### 3.3 Cvičení hlasová

Metod na cvičení hlasu je mnoho. Např. uvolněně vdechneme, ale ne naplno, vyslovíme střední silou slovo „tati“ v poloze, která vyplyne z hrtanu. Až slovo vyslovíme, trochu se nadechneme a následně slovo opět vyslovíme. Vše párkrát zopakujeme. Velkým pomocníkem nám mohou být říkanky. Provádíme je bez vyřazení přízvuku a polohlasem.

Do cvičení hlasu patří také cvičení na posazení hlasu. Jedná se o tzv. rozeznívání masky (obličejové). U posazení hlasu dbáme na měkké posazení, které podpoříme dechovými a hlasovými cvičeními. Díky těmto cvičením rozvíjíme správnou funkci bráničního dýchání. Při rozeznívání masky je vhodné používat znělé souhlásky a samohlásky. U souhlásek zřetelně ozvučíme ústní a nosní dutinu. Samohlásky naproti tomu mají světlé barvy. Volný krk je další z předpokladů pro správně znějící hlas. V některých cvičeních napodobujeme zívání.

Hlas můžeme cvičit také pomocí solmizačních slabik. Jejich autorem je Quido z Arezza. Vycházel ze svých hymnů. Dalším významným cvičením je tonální písňová metoda Ladislava Daniela. Uplatňují se v ní vzestup a sestup po stupnici a volné nástupy, které jsou založeny na opěrných písničkách.

---

<sup>24</sup> SYNEK, J. Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I., 2004, s. 7

<sup>25</sup> KADLECOVÁ, M., KRYSOVÁ, F., PÁTOVÁ-VRCHOTOVÁ, J., URBÁŠKOVÁ-FIALOVÁ, R. Hlasová výchova, 1955, s. 10

Při cvičení je také velmi důležité abychom je prováděli v dobré psychické pohodě. Místnost by měla být vyvětraná a nepřetopená. Vyvarujeme se křiku, tím bychom přetěžovali hlas. Tato cvičení neprovádíme u žáků s indispozicí. Mohlo by dojít k poškození hlasu. Hlas postupně otužujeme. Význam na hlasové výchově má také potrava, kterou konzumujeme. Některé potraviny totiž negativně působí na sliznice hlasových orgánů. V případě poruch bychom žáka měli svěřit do péče foniatra.

### 3.4 Cvičení artikulační

Artikulační problémy jsou zřetelné, už při tvoření hlasu. Komplikuje uskutečňovat sdělovací funkci řeči. Také působí neesteticky. Často se setkáváme s chybnou výslovností samohlásek (vokálů). Zde se většinou opomene na činnost jazyka. Proto bychom měli cvičení tohoto druhu více začleňovat do cvičení. K tomu, abychom správně rozeznali samohlásky, použijeme lidových textů. Tyto texty obsahují zvukomalbu. Samohlásky jsou ve své podstatě hudební tóny. Mají tedy zásluhu na hudebnosti v řeči. Jak uvádí Synek: „*Pohodlnost a špatný příklad vede děti k minimálnímu otevírání úst*“.<sup>26</sup> Významnou roli zde hraje motivace. Koncovky spolu se sykavkami nevyrážíme, ani nepolykáme, ale vyslovíme zřetelně, měkce a krátce. Špatná funkce rtů a dolní čelisti a také neaktivní jazyk jsou považovány za hlavní příčiny vadné výslovnosti. Vhodnou pomůckou při cvičení jsou jazykolamy, zpěvy bez zvuku. V nich je nutné předvádět správnou artikulaci, aby ostatní poznali, o jakou písničku či slovo se jedná.

Jak zmiňují Kadlecová a kolektiv: „*Je samozřejmé, že kvalita artikulace se později přenáší automaticky i na řeč, a proto se také recitátorům, hercům a řečníkům a učitelům doporučoval vždy pěvecký výcvik*“.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> SYNEK, J. Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I., 2004, s. 11

<sup>27</sup> KADLECOVÁ, M., KRYSOVÁ, F., PÁTOVÁ-VRCHOTOVÁ, J., URBÁŠKOVÁ-FIALOVÁ, R. Hlasová výchova, 1955, s. 36

## 4 Vývoj metod ve výuce prvopočátečního čtení

Dějiny metodiky čtení se dlouhá léta vyvíjely. Řada učitelů se jimi pokoušela zjednodušit a usnadnit výuku jak žákům, tak sobě samým. Stále však dochází k jejich přetváření a zlepšování. Jsou rozděleny do třech základních částí, na metody, analytické, syntetické a analyticko-syntetické. Metody analytické vychází z celků. Vedou k poznání celků. Metody syntetické vychází z prvků, které se spojují. Tím dochází k celku. Metody analyticko-syntetické vychází z celků. Z nich jsou vyvozovány prvky. Tyto prvky se následně zase spojují v celky. Tím se žáci naučí číst.

### 4.1 Klasifikace metod

Následující kapitoly poslouží k vytvoření přehledu o jednotlivých druzích metod. V současnosti jich je celá řada a různě se mezi sebou prolínají. Je na učitelích, jaké metody zvolí, aby výuka probíhala co nejefektivněji. Proto je vhodné se se všemi metodami seznámit a následně k nim ve výuce přistupovat tvořivě.

#### 4.1.1 Metody syntetické

##### **Metoda genetická (Kožíškova, zapisovací)**

Podle Blatného a Fabiánkové: „*Metoda genetická, též Kožíškova, je založena na principu historického písma*“.<sup>28</sup> Bývá označována také jako metoda zapisovací. Je také určitým přechodem ke globální metodě. Stručně vedla žáky vývojem písma. A to od počátků, kdy lidé vyjadřovali své myšlenky prostřednictvím symbolů. Postupně dojdou až k dnešnímu hláskovému písmu.

---

<sup>28</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 28

Rozmezí prvních 5 – 8 týdnů se nazývá období tzv. průpravného čtení. V tomto období se žáci naučí postupně číst a psát písmena velké tiskací abecedy. Děje se tak pomocí hůlkového písma, které má podobu zkratek. Např.: E. – Evička apod. Žáci se postupně učí dovednosti čtení a psaní jediné abecedy. Písmena jsou označena tečkami a každé je znakem určitého žáka nebo osoby, která je mu blízká. Jak vysvětlují autoři Fabiánková, Havel a Novotná: „*Pomocí fonetických cvičení se izoluje náslovná hláska, zkratka (písmeno psané bez tečky) se stane odpovídajícím znakem hlásky.*“<sup>29</sup> Např. znak E. čte dítě jako slovo Evička

E (bez tečky) značí písmeno a hlásku – e

Tuto metodu můžeme vidět v učebnici Poupata (1927) od Kožíška. V čase, kdy zpracoval první vydání se také věnoval studiím teoretickým a didaktickým. Postupně jich napsal celou řadu. Kožíškův student Jungbauer ji důkladně propracoval. Dočkala se tak velkých úspěchů. Na českých školách se začala užívat v letech 1913 – 1948.

Celá řada pedagogů se však domnívá, že syntetické metody kladou příliš velké nároky na žáky. A to z důvodu právě logicko - didaktického. Hlavní roli ve čtení má technika, mechanismus čtení. Stává se spíše překážkou. Žáci se nemohou rovnou soustředit na obsah slov a vět, které čtou. dokáží to až po zvládnutí tohoto mechanismu.

### **Metoda písmenková (slabikování, abecední)**

Jedná se o metodu, kterou využívali již staří Římané a Řekové. Prošla ve svém vývoji řadou obměn. Udržela se i v našich zemích až do poloviny 19. století. Tato se metoda se opírala o psanou řeč. Jak upřesňuje Blatný a Fabiánková: „*Je to metoda syntetická a vychází z prvků psané řeči.*“<sup>30</sup> Zpočátku se žáci naučili názvy jednotlivých písmen a následně se učili poznávat jejich tvar.

---

<sup>29</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 19

<sup>30</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 27



Princip této metody je založen na mechanickém čtení. To znamená, jak podotýká Blatný a Fabiánková: „*Tato metoda byla založena na memorování beze smyslu.*“<sup>31</sup>

### **Metoda hláskovací**

Metodu hláskovací hájí např. Beneš Optát. Jako přípravu na čtení doporučuje sluchový rozklad slov. Tvrdil, že nejprve bychom měli žáky učit samohlásky a pak souhlásky ve skupinách. Žáci měli za úkol vyslovit hlásku, již se písmeno označuje. Zavrhoval čtení jména písmene.

Tato metoda byla po léta v boji s metodou písmenkovou. Jak uvádí Santlerová: „*Felbigerova Kniha methodní dovovala žákům slabikovat potichu a nahlas již vyslovit celou slabiku.*“<sup>32</sup> Stalo se tak u nás roku 1774. Značná část této knihy se zabývala čtením. Např. slabikování, poznávání písmen a vlastnímu čtení. Až do roku 1883 se využívalo Felbigerovy knihy metodní. Učebnice čtení byly tištěny švabachem. Nevyskytovaly se zde obrázky. Obsahovaly také násobilku a početní tabulky. Docházelo však často k mechanickému opakování slabik. Žáci se učili nazpaměť hodně slabik. Např. ma, me, mi, mo, mu. A až poté se učili vlastnímu čtení.

### **Metoda skriptologická (čtení psaním)**

Vznikla po metodě hláskovací. V našich školách se začala objevovat asi v roce 1875. Jak uvádí Blatný a Fabiánková: „...*učí číst nejprve písmo psací*“.<sup>33</sup> Žáci napíší samostatně písmeno do svých tabulek nebo do sešitů. Fabiánková, Havel a Novotná upřesňují, že: „*po slabikách se samohláskou (ba, so) následují slabiky s dvojháskou (hou), slabiky o třech písmenech (les, pro), slabiky se slabikotvorným r a l (vr, br, hlt)*

---

<sup>31</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 27

<sup>32</sup> SANTLEROVÁ, K., Metody ve výuce čtení a psaní, 1995, s. 9

<sup>33</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 29

*a se skupinou souhlásek.*“<sup>34</sup> Následně vyhledávají toto písmeno mezi dalšími písmeny. Opisují je z tabule. Postupně se učí a osvojují si další písmena. Ta pak spojují do slabik. Santlerová uvádí, že: „*při spojování slabik postupují stejně jako při vyvozování písmen.*“<sup>35</sup> Žáci si dále procvičují velkou psací abecedu. Psaní i čtení. Po procvičení velké psací abecedy se učí číst tiskací písmo malé i velké abecedy. Nejdříve však malé tiskací abecedy.

### **Metoda mnemotechnická – skriptologická**

V této metodě bylo využíváno nápovědných obrázků. Nápovědné obrázky naznačovaly jednak slovo, tak i náslovnou hlásku a písmeno. Jako příklad uvádí Santlerová: „*cibule – obrázek stočená jako „c“, slovo „cibule“, písmeno „C“, náslovná hláska „c“.*“<sup>36</sup>

Mezi zastánce mnemotechnické – skriptologické metody patří Kubálek, který ji použil ve svém slabikáři - U nás (1921). Další autor, který se také významně podílel na jejím využití ve svém díle byl Bohdanecký, a to ve Slabikáři našeho Janouška (1881). U některých autorů se však můžeme setkat i s jiným vyvozením počáteční hlásky. Mezi ně se řadí Pavlovský se svým slabikářem S úsměvem. Maminka má mašli – jako „m“. Tatínek má klobouk – „t“.

### **Metoda fonomimická (normálních hlásek)**

Měla odstranit obtížnost při rozkladu slov na hlásky. Z toho důvodu vycházela ze samostatných hlásek v mluvené řeči. Zvukový obrázek hlásky se spojuje s mimikou a gestikulací. Probíhalo to například tak, že si žáci při hlásce –r natřásali oděv. Dále se děti učili například při hlásce –i přikládat prst na ústa. Tyto pohyby si žáci postupně

---

<sup>34</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 18

<sup>35</sup> SANTLEROVÁ, K., Metody ve výuce čtení a psaní, 1995, s. 9

<sup>36</sup> SANTLEROVÁ, K., Metody ve výuce čtení a psaní, 1995, s. 10

zautomatizovali. A to na asociaci hlásky – písmene. Jak se zmiňuje Fabiánková, Havel a Novotná: „Vychází z hlásek, které můžeme určit jako citoslovce.“<sup>37</sup> Učitelé využívali citoslovcí zvuků zvířat, která jsou žákům blízká a známá. Např. Had syčí: sss, pes vrčí: vrrr, na kočičku voláme: ččč apod. Žáci čtou také první slabiky jako citoslovce: ovečka dělá - bé, na slepici voláme – kokoko apod.

### **Slabiková metoda souhlásková**

Smyslem této metody je k jedné souhlásce přidávat samohlásku: ma, me mi, mo, mu. Dále pa, pe, pi, po, pu atd. Jedním z autorů je Pavlovský, který vytvořil slabikář S úsměvem! V roce 1937. Spojoval v něm všechny souhlásky s jednou samohláskou. Např.: ba, ca, ča, da, d'a, fa, apod. Využívalo se nápovědných obrázků k tomu, aby se vyvodily slabiky. Žáci měli za úkol číst věty, které byly složeny ze slabik. Objevovala se v nich jedna samohláska. Např.: Táta má kanára. Máma má káčata. Dochází k analogickému vyvozování slabik s písmenem „o“. Následně s písmenem „e“, „í“, „y“, „u“, „ou“, „r“, „l“.

### **Metoda normálních slabik**

Jedná se o metoda, která se využívala na vyvození prvních slabik tzv. návodných obrázků. Podle Blatného a Fabiánkové: „tato metoda měla odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky“.<sup>38</sup> Žáci čtou po slabikách. Např. na obrázku byl znázorněn motýl. Pod obrázek byla napsána slabika MO. Pod obrázkem kde bylo kuře, byla napsána slabika KU apod. Žáci se tímto způsobem učili vyčleňovat slabiky. Docházelo k tvoření slabik se smyslem. Podle Fabiánkové, Havla a Novotné: „Jde se o ryze českou metodu.“<sup>39</sup> Stala se základem mnoha českých a slovenských slabikářů.

---

<sup>37</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 18

<sup>38</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 28

<sup>39</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 18

Ovšem i tato metoda má nějaká úskalí. Žáci spojují dlouho slabiku nového slova s nápovědným obrázkem. Nemohou tak pochopit význam nového slova. Např. u slova tabule si žáci rozloží slabiky na ta – bu – le. Ke každé slabice si musí vybavit návodný obrázek. Ta – taška, bu – bubínek, le – lesíček. Jak uvádí Santlerová: „*po metodické stránce je čtení slabik nejtěžším úkolem počátečního čtení.*“<sup>40</sup>

Výhody této metody spočívají ve čtení jednotlivých písmen a následně přechází ke čtení slabik. Musí přehlédnout dvě písmena. Tím se postupně rozšiřuje žákovo zorné pole. Fabiánková, Havel a Novotná se domnívají, že: „*při postupném rozšiřování zorného pole vstupují písmena do ohniska pozornosti postupně.*“<sup>41</sup>

### **Metoda fonetická**

Jednalo se o metodu, která se ujala především v Německu. Jejím úkolem bylo pozorování mluvidel. Sledovalo se jejich utváření při vyslovování jednotlivých hlásek. Učitel vyslovoval hlásku a žáci se ho snažili napodobit. Také mohli vyslovovat hlásku pomocí obrázků, tzv. hláskových tabulek. Při učení se postupovalo nejprve od samohlásek, poté se přešlo k souhláskám. Žáci si cvičili výslovnost jednotlivých hlásek tak, že byla spojena s detailním popisem tvoření daných hlásek.

### **Metoda Petrákova (postupného a kontrolního průvodního čtení)**

Zakladatelem metody byl Petrák. S touto metodou se ve vyučování objevuje mnoho nového. Žáci se učí číst pouze tiskací písmena. Od začátku žáci čtou a píšou velkou a malou tiskací abecedu. Jak uvádí Santlerová: „*Poznávání hlásek je rovnoměrně rozvrženo do celého roku.*“<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 13

<sup>41</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, 1999, s. 13

<sup>42</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 14

Petrák dával důraz především na obsah ve svém díle *Nová první čítanka* (1896). Santlerová podotýká, že: „*články souvisí s věcným učivem, obrázky v knize nejsou*“.<sup>43</sup>

Blatný a Fabiánková vysvětlují, že: „*žáci čtou slovo postupně (např.  $v - r = vr$ ,  $vr - a = vra$ ,  $vra - b = vrab$ ,  $vrab - e = vrabe$ ,  $vrabe - c = vrabec$ )*“.<sup>44</sup>

Žáci postupně připojují písmena. Postupně čtou vzniklá slova. Tento sled připomíná tzv. pestalozziánský spelling

#### 4.1.2 Metody analytické

##### Metoda globální

Za zakladatele je považován belgický lékař Decroly (1871 – 1932). Jak uvádí Blatný a Fabiánková: „*Mezi metody analytické se řadí metoda globální, ač její autoři ji nepovažují za analytickou ani za analyticko-syntetickou a ovšem ani za metodu syntetickou*“.<sup>45</sup> Snahou této metody je pomoci se čtením dětem předškolního věku a duševně opožděným. Jak Santlerová podotýká: „*Tato metoda dodnes vyvolává polemiku mezi vědci, kteří se zabývají problematikou čtení a psaní*“.<sup>46</sup>

Z výzkumů vyplývá, že není vhodná pro všechny děti analyticko-syntetická metoda vhodná. Je třeba, aby se pedagogové v této metodě řádně proškolili. Je zapotřebí pochopit podstatu globální metody. Proto si žádá podrobnější vysvětlení.

V teorii je stěžejní tvarová psychologie (Gestaltpsychologie). Podle ní žák vnímá celky, kterým jsou prvky a části podřízeny. Vychází tedy z celku (věty nebo slova). Zachovává text v takovém časovém úseku, dokud žák samostatně nedojde k rozboru vlastním vývojem.

---

<sup>43</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 14

<sup>44</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*, 1981, s. 28

<sup>45</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*, 1981, s. 30

<sup>46</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 17

Globální metoda také vychází ze zjišťování očních pohybů, které jsou zaznamenány při vlastním čtení. Poprvé k tomuto zkoumání proběhlo ve Francii Javalem roku 1979, dále v USA Baswelem a Cattellem. Dospěli ke zjištění, že jednotkou při čtení není hláska a také ani slabika. Z toho vyplývá, že čtení je myšlenkový pochod. Nejedná se o skládání písmen nebo slabik. Vedoucí stěžejní úlohu v tomto procesu má smysl toho, co právě čteme. Jak uvádějí Fabiánková, Havel a Novotná: *„Obrazy slov tvořené skladbou písmen jsou letnými náznaky pro pochopení smyslu“*.<sup>47</sup> Santlerová podotýká, že: *„Podle toho je čtení soustava zvyků, která s projevuje malým počtem fixací na řádku a rytmickými pohyby oka.“*<sup>48</sup>

Je zajímavé, že v Rusku tuto metodu znali již na konci 19. století pod názvem „americká metoda“. Více se rozšířila po revoluci, která proběhla v roce 1905. Především se ovšem rozšířila roku 1917. V roce 1937 se téměř vůbec nevyužívalo. Hlavním důvodem byl Pavlov, který odmítal tvarovou psychologii.

U nás se začala globální metoda prosazovat v roce 1928. Zavedena však byla v roce 1929 do reformních pokusných škol. Nevyučovalo se však pouze touto metodou, ale také jinými. Zastáncem globální metody se stal Příhoda. Další propagátoři přehlíželi techniku čtení. Kladli důraz na to, že čtení musí být přímým poznáváním smyslů. A v neposlední řadě má vést k přímému pochopení myšlenek autora. Z toho vyplývá, že se žáci nesmí učit špatným čtenářským návykům. Mezi ně patří zvuková syntéza nebo slabikování. Postupem času by se jich museli zase odnaučovat.

Čtení, které vychází z globální metody lze rozdělit na několik období:

- A) Období přípravy. Je v těsné souvislosti s přípravou žáka na vyučování čtení. V tomto období cvičíme u žáků paměť, mluvidla, pozornost, předčítání, vypravování podle daných obrázků, vytváření zájmu o čtení apod.
- B) Období paměti (slovních útvarů). Jedná se o jedno z nejnáročnějších období. Žáci zde mají za úkol číst slova nebo podle celkové vizuální struktury. Žáci se snaží vnímat a zapamatovat si obrazy daných slov. Je vhodné časté opakování. Postupně si tak zapamatují tištěný obraz a jsou

---

<sup>47</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 21

<sup>48</sup> SANTLEROVÁ, K., Metody ve výuce čtení a psaní, 1995, s. 17

schopni číst slova, přestože neznají písmena, která jsou v něm obsažena. Cílem období paměti je porozumět čtenému textu.

- C) Období analýzy. Žáky zde učíme rozkládat věty na slova. Žák poté sám dojde k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. Žák si všímá začátků slov, středu a konce. Také slov, která jsou stejná, ale jsou jinak zakončena. A také pozorují, že některé slovo je součástí slova jiného.
- D) Období syntézy (synkreze, spojování prvků). Santlerová uvádí, že se: „*procvičuje syntéza slov a vět různými hrami (doplňovačky, přesmyčky, tajenky, hry se slovy atd.)*“.<sup>49</sup> Žáci se učí číst nová slova samy. Fabiánková, Havel a Novotná vysvětlují, že: „*jde buď o vhled, náhlé řešení situace, nebo o náhodu, pokus a omyl.*“<sup>50</sup>
- E) Období výcviku čtení. V tomto období lze spatřit individuální rozdíly žáků ve čtení. Se žáky je vhodné docvičovat, procvičovat čtení složitějších slov, upevňovat abecedu apod. Vychází se z čítankových článků nebo z příběhů ze života třídy. Učitel je zapisuje s pomocí žáků na tabuli.

Všichni žáci však sled období nemají stejný. Přívrženci globální metody jsou si vědomi, že žák se naučí dovednosti čtení za 6 – 18 měsíců. Z tohoto důvodu mohli nastoupit do druhé třídy i ti žáci, kteří ještě číst neuměli. Mluvnické učivo se objevovalo zřídka, bylo omezeno. Fabiánková, Havel a Novotná uvádějí, že: „*děti se měly sami naučit gramaticky správně vyjadřovat ústně i písemně*“.<sup>51</sup> Globální metoda klade značný důraz na čtení, zvláště tiché.

Kladem této metody je motivování žáků zajímavou a přiměřenou četbou. Opírala se o poznatky z psychologie. Globální metoda, jak zmiňuje Santlerová: „*Odpoutala naši školu od německé didaktiky, za kterou jsme bývali pozadu o 20 – 30 let*“.<sup>52</sup> Také respektovala individuální a věkové zvláštnosti žáků. Návázala na českou tradici (Kožíšek, Lindner, Hradecký). Najdeme zde také zápory, jako je přetěžování

---

<sup>49</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 18

<sup>50</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, 1999, s. 21

<sup>51</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, 1999, s. 21

<sup>52</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 18

žáků. Stává se tomu právě v období, kdy se rozvíjí paměť. Žáci si s obtížemi osvojují slabikové, hláskové a písmenné stavby vět. Hned zpočátku se necvičí sklad a rozklad, což vedlo k odhadování slov a někdy k povrchnímu čtení. U větných celků byl důležitý smysl čteného. Žáci četli podle grafického tvaru, byla jim cizí jednotlivá písmena a neznali jejich přesný sled, docházelo častěji v chybách v psaní. Např. vynechávali písmena, diakritická znaménka a přehazovali písmena. Děti se prý neučí číst prací, ale hrou.

Podle výzkumů je zřejmé, že někteří žáci mají obtíže s analýzou. Tudíž je naučíme číst pouze metodou syntetickou. Právě z toho důvodu se na našich školách opět začíná objevovat globální metoda. Metody zvolíme podle jednotlivých žáků. Je chybné využívat jen jednu metodu pro všechny žáky.

Metoda u nás přetrvávala až do roku 1951. V těchto letech vydalo předsednictvo Ústředního výboru Komunistické strany Československé usnesení o učebnicích, které vyneslo, že se globální metoda neslučuje s úkoly socialistické výchovy. Hlavní rozpor byl v dialekticko-materialistickém pojetí poměru částí a celku. Dalším trnem ji byla tvarová psychologie, jelikož je idealistická. Od roku 1951 se oficiálně mohlo užívat pouze jedné metody, kterou se stala analyticko-syntetická.

### **Metoda Jacototova**

Autorem této metody se stal na počátku 19. století ve Francii Jacotot (1770 – 1840). Podle něj byla tato metoda pojmenována. Snažil se učit i dospělí. Začal ji promítat do praxe v roce 1818. Vycházel z věty. Následně větu žákům názorně ukázal a přečetl. Žáci jej napodobovali. Napodobovali do té doby, dokud uměli ukázat jakékoli řečené slovo a také jakékoli ukázané slovo přečíst. Následoval rozklad slova na slabiky. Slabiky dále rozkládali na samostatné hlásky. Santlerová vysvětluje, že: „*čtenářskou práci předcházelo vypravování a rozhovor o tom, co se bude číst.*“<sup>53</sup> Fabiánková, Havel a Novotná připomínají, že: „*četli, aniž by znali jednotlivá*

---

<sup>53</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 16



*písmena*“.<sup>54</sup> U českých bratří můžeme také najít velmi podobný metodický postup. Ten byl předchůdcem této metody.

### **Metoda normálních slov (Voglova metoda)**

Vzorem pro tuto metodu se stala metoda Jacototova. Metoda normálních slov byla známá též pod názvem Voglova metoda. Byla nejvíce rozšířena v Německu v letech 40, 19. století. Blatný a Fabiánková upozorňují: „*Podobala se metodě hláskovací*“.<sup>55</sup> Nejprve žáci rozkládali slova na hlásky a následně hned spojovali hlásky. Nevycházelo se z izolované hlásky, ale ze slova. To proto, že slovo v sobě nese určitý význam. Vogel využíval 98 normálních slov. Obsáhl tak celou abecedu. Jednalo se o názvy osob, zvířat a věcí. Při vyučování čtení se užívalo zrakové analýzy, tak i grafického záznamu. Metoda normálních slov má několik variant.

Jedním z našich autorů je Lindner (1828 – 1887). Vydal učebnici *Kniha maličkých* (1880), ve které používá 21 normálních slov. Za normální slova byla zpočátku vybírána ta, která vedla z potřeb věcného učení, zpěvu a také kreslení. Santlerová zmiňuje, že: „*později však byla používána slova, která se didakticky hodila pro čtení z důvodů fonetických a z důvodů, že obsahovala všechna písmena abecedy*“.<sup>56</sup> Postupem času se středem vyučování stalo čtení.

K procvičování syntézy mají žáci skládací abecedu. Merta vydal slabikář s názvem *Úl*. V něm vychází z krátkých slov (kůl,...pes, les, ves). Jedná se o slova, která mají zavřenou slabiku. Žáci analyzují slova jak zrakem, tak i sluchem. Jak uvádějí Fabiánková, Havel a Novotná: „*Z poznanych písmen skládají nová slova, která čtou jako celky bez slabikování*“.<sup>57</sup> Závislost rozvoje čtenářských dovedností závisí na schopnosti syntetizovat a analyzovat slovo. Jinak řečeno, že kdo umí slova rozkládat a skládat, dokáže také číst.

---

<sup>54</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, 1999, s. 20

<sup>55</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*, 1981, s. 29

<sup>56</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 16

<sup>57</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*, 1999, s. 21

### 4.1.3 Metoda analyticko-syntetická (hlásková, zvuková)

Hlavní zásadou je pochopení hláskové stavby slov. Jinak nemůžeme správně číst. Metoda analyticko syntetická byla jedinou metodou, která byla schválena od roku 1951

Ušinskij (1824 – 1870) vypracoval analyticko-syntetickou metodu už v roce 1864). Blatný a Fabiánková zmiňují, že: „*R. 1864 vydal učebnici čtení Rodnoje slovo, kde doporučuje, aby děti nejdříve vydělovaly hlásku ze slova a pak se učily psát jí odpovídající písmeno*“.<sup>58</sup> U nás je za tvůrce považován Svoboda. V jeho dílech ve Školce (1839) a Malý čtenář (1840) promítá stejné zásady, jaké jsou pro tuto metodu typické. Opíral se o mluvenou řeč, z níž vycházel. Vyučoval žáky analyzování slov do složek (slabik) a do hlasů (hlásek). Poté, co se žáci naučili vyvozovat hlásky, postupoval k poznávání písmene následně ke čtení otevřené slabiky (ve, na, ko, atd). Využíval také skládací abecedu, která sloužila jako pomůcka. Po završení počátečního výcviku ve čtení se žáci začali učit psát.

K vyučování této metody sloužila jako pomůcka První čítanka. Po třech letech výzkumu se k ní přidala Živá abeceda a Slabikář. Stalo se tak v roce 1951 pod vedením akademika Chlupa.

Analyticko-syntetická metoda se opírá o mluvené slovo. Žáci se učí novou hlásku pomocí vyvození ze slova. Poté, co žáci vyvodí hlásku, spojí s ní písmeno. Žáci následně čtou slabiky a slova, které obsahují toto písmeno. Používá se metody syntézy i analýzy. Při analytickém procesu žáci rozkládají slova na slabiky a hlásky. Při syntetickém procesu spojují hlásky ve slabiky a následně slabiky ve slova. Fabiánková, Havel a Novotný připomínají, že metoda: „*hlásková je proto, že si žáci osvojují novou hlásku vyvozením ze slova.*“<sup>59</sup> S vyanalizovanou hláskou je spojeno písmeno. Žáci čtou slabiky a slova, která toto písmeno obsahují. Znají už všechny hlásky, z kterých se slabika skládá. Následně se žáci učí vyvozovat hlásky podle písmen. Vše by mělo probíhat bez odhadování, tedy uvědoměle, cílevědomě, postupně a soustavně. Jedním z hlavních znaků je spojitost čtení a psaní.

---

<sup>58</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní, 1981, s. 32

<sup>59</sup> FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ M. Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy, 1999, s. 22

Také tato metoda má své odpůrce. Mezi ně patří Vinšálek. Domnívá se, že tato metoda předčasně eliminuje jednotlivé prvky řeči. Z nich se obtížným syntetizujícím způsobem utváří počátky čtení, které jsou v nevhodném stadiu myšlenkového vývoje. Pádovým argumentem je fakt, že žáci v tomto věku nemají schopnost jak diferenciaci, tak analýzy a syntézy. Mnoho pedagogů se domnívá, že ač je tato metoda pokrokovější než metoda písmenková, neučinila čtení zajímavějším a snadnějším. Santlerová zmiňuje, že: „*Jiní autoři naopak uvádějí, že je tato metoda vzhledem ke struktuře českého jazyka pro nás nejpříjemnější, a proto je také nejrozšířenější i v současných učebnicích prvopočátečního čtení*“.<sup>60</sup>

Systém vyučování pomocí analyticko-syntetické metody byl detailně vypracován kolektivem autorů, který vedla Hřebejková. Základní výcvik je rozdělen do tří etap:

A) Jazyková příprava žáků na čtení.

Zde se zpočátku probírá Živá abeceda. Obsahuje cvičení, jež žáky připravuje na čtení. Hlavním cílem je příprava fonemického sluchu. Jedná se o předslabikářové období. Žáci se učí rozeznávat různé zvuky (podle druhu, intenzity, pořadí, počtu – klepání na dřevo, sklo apod.). Učitel žáky vede ke správnému a zřetelnému vyslovování. Také je učí rozlišovat slova a věty. Dále pochopit vztah mezi hláskou (písmenem) a slabikou. Následně se učí poznávat souhlásky s, l, m, p a samohlásky a, e, i, o, u (krátké i dlouhé). Učí se analýzu a syntézu slabik, které jsou složeny z těchto hlásek. Je důležité mít stále na vědomí, že jsou slabiky součástí slova. Žáky vedeme k naučení slabik tak, že je nejprve vyslovují naráz. Je to z důvodu, aby se nenaučili artikulaci jednotlivých hlásek. Je velmi obtížné později tento špatný návyk odstranit. Také zabraňuje rozvoji plynulého čtení. Důležité je, aby žáci nevyslovovali hlásky šepem a až poté nahlas, což se nazývá dvojité čtení.

B) Způsob slabičně analytického čtení. Je rozdělen na čtyři fáze:

- Žáci čtou ve slovech otevřené slabiky (táta, Ola).
- Žáci čtou zavřené slabiky na konci slov (pes, osel).

---

<sup>60</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 20

- Žáci čtou trojpísmenné otevřené slabiky (clo, cloní) a dále slova, která mají dvě souhlásky uprostřed (kytička, palička).
- Žáci čtou slova, která jsou zakončena slabikotvorným r, l (hlt) a slova s písmenem ě – dě, tě, ně, bě, pě, vě a dále slova se slabikami di, ti, ni.

Žáci čtou ze slabikáře. Dochází k rozšiřování fonemického sluchu. Zdokonalují se v syntéze a analýze slov. Jak uvádí Santlerová: „Žáci na základě těchto procesů určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, aby se předcházelo záměně a přehazování písmen, jak tomu často bývá při použití metody globální“.<sup>61</sup> Postupně dochází k automatizaci poznávání jednotlivých písmen abecedy. Malých, velkých, tiskacích, psacích.

#### C) Plynulé čtení slov.

Žáci si v poslabikářovém období techniku postupně zautomatizují. Děje se tak od syntézy hlásek (písmen) ve slabiky všech typů. Následně k syntéze různých typů slabik, ze kterých tvoří slova. V této etapě by mělo dojít k plynulému čtení s porozuměním. Santlerová uvádí, že: „cílem výuky čtení v prvním ročníku je naučit žáky číst správně, s porozuměním, plynule po celých slovech a mluvních taktech jednoduché věty krátkých a přiměřených textů“.<sup>62</sup> Také by měli umět správně odpovídat na otázky, které se týkají porozumění obsahu textu, který přečtou. Důležitou roli hraje správná intonace a přízvuk. Vychází se z jednoty celku a jednotlivých úseků v rámci slova. Po celá období by měl být důraz na analyticko-syntetickou práci se slovem. Žáci se cvičí akusticko-kinestetické analýze a syntéze. Také se upevňuje optická analýza a syntéza. Jedná se rozklad slov psaných nebo tištěných na slabiky, následně rozklad slabik na písmena a v neposlední řadě jejich skládání, které se děje zrakem. Učitel vybírá cvičení, ve kterých se spojují obě tyto zmíněné činnosti.

<sup>61</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 21

<sup>62</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 21

Příklad čtení slova táta:

- žáci si rozdělí slovo zrakem na slabiky (tá – ta)
- opticky analyzují první slabiku
- opticky spojí první slabiku
- postupují analogicky při čtení druhé slabiky ta a spojí slabiku ve slovo
- spojí přečtené slovo jeho významem (měli by rozumět obsahu)

Žáci nemusí přemýšlet nad tím, v jakém směru mají po sobě písmena číst. Ke každému písmenu zvlášť nemusí přiřazovat danou hlásku. Následně žáci řeknou slovo rovnou vcelku a to současně s obsahovou asociací. Podle Santlerové: „*Metoda analyticko-syntetická byla od roku 1951 až do roku 1990 používána jako jediná metoda při výuce počátečního čtení*“.<sup>63</sup> Učitelé si v některých zemích mohli vybrat, podle které metody budou vyučovat. Zda analytickou nebo syntetickou. Při výuce čtení je základem ústní řeč. Řeč písemná nikoli. U zaostávajících žáků se velmi osvědčilo nepostupovat jako při běžném vyučování. Také u nás se dospělo ke zjištění, že u žáků s potížemi ve čtení je vhodnější zařadit některou metodu, jíž známe z historie vyučování prvopočátečnímu čtení. Problematika metod je však obtížná. Blatný a Fabiánková zdůrazňují, že: „*jejich úspěch závisí na řadě činitelů, jako jsou zákonitosti poznání, psychologické a biologické zvláštnosti žáků atd.*“.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995, s. 22

<sup>64</sup> BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*, 1981, s. 34

## 5 Motivace

Motivace je souhrn pohnutek jednání, které vedou k činnosti. Tvoří jednu z nejdůležitějších složek při výuce vůbec. Vhodně zvolená motivace žáky pozitivně stimuluje k činnosti. Je třeba ji důkladně promyslet. Je vstupní bránou jak do učení her, tak k celkovým činnostem s dětmi. Při ledabylé – špatné motivaci může dojít k neúspěchu v činnostech. Je třeba ji volit přiměřeně. A to jak podle individuálních hledisek žáků, tak vzhledem k věku. Při utváření motivace můžeme vycházet z různých situací a fantazie, která je dětem velmi blízká. Může se jednat o motivaci z exkurzí, výletů, výstav, ze zážitků, ze snů apod.

Motivací můžeme chápat i vztah ke známám, odměnám, trestům apod. Motivaci lze rozdělit do dvou skupin. Jedná se o motivaci primární (vnitřní). V tomto případě vychází pohnutky přímo z nás. Jsou zde zastoupeny naše potřeby. Mezi ně např. patří: zájem o kreslení, protože nás to baví, tanec, protože se mu chceme v budoucnu věnovat, zájem o zvířata, protože nás zajímá příroda atd. Další skupinou je motivace sekundární (vnější). Zde jde o plnění činností, které pak vedou k cíli. Např. Snažíme se o pěkné známky, protože se chceme dostat na dobrou školu, učíme se, přestože nás to nebaví, ale chceme být pochváleni apod.

Z těchto dvou motivací bychom měli upřednostňovat motivaci vnitřní, která vychází z nás samotných a působí jako nejlepší motivační prostředek. Jak se zmiňuje Houška: „*Motivy vnitřní vedou bezprostředně k uspokojení našich potřeb (touha po poznání, zvědavost, potřeba citové a sociální jistoty), motivy vnější jen několikerou oklikou k vytvoření jakýchsi podmínek uspokojení potřeb*“.<sup>65</sup> Dalším významným činitelem je pozitivní motivace. Pokud vyzní kladně, má úspěšný dopad na výsledek činností. Děti ze samotného průběhu mají radost a přináší jim radost. Na druhé straně stojí i motivace negativní. Jak uvádí Sovák: „*Motivace negativní, jak ji poznáváme z denního života, se nejčastěji jeví jako strohý příkaz (musíš, nesmíš...)*“.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> HOUŠKA, T. Škola je hra, 1991, s. 19

<sup>66</sup> SOVÁK, M. Učení nemusí být mučení, 1990, s. 65

Na motivaci působí také mnoho dalších vlivů. Některé z nich jsou již dané. Nejdou tedy příliš ovlivnit. Patří sem třeba vliv učitelů, výklad učiva a jeho zkušenosti s ním, prostředí, ve kterém se žák nachází a mnoho dalších.

Jedním z faktorů motivace jsou průvodní pocity. Jedná se o pocity, které žák v určitých situacích prožívá. To se následně promítá do projevování míry úsilí. Může jít o pozitivní nebo negativní pocity. Je vhodné vytvářet příjemné prostředí, aby se v ní žáci cítili dobře. Ovšem i nepříjemné pocity mohou být kladem. A to v případech výchovného působení. Důležité je, abychom v nich nesetrvávali.

Dalším složkou je míra nejistoty. Pokud je v mezích, působí pozitivně. Vytváří u dětí úsilí něčeho dosáhnout. Promítá se především ve vyučovacím procesu za dosažením naučení se daného učiva.

Úspěch je významným faktorem při motivaci žáků. Zvyšuje motivaci. Pokud jsme do něčeho vložili velké úsilí a podařilo se to, dochází k další pozitivní motivaci do další činnosti.

Zájem je získaný faktor. Má na něj vliv řada aspektů. Lze jej akcelarovat dvěma způsoby. Buď přiblížením probírané látky k životu žáků nebo zdůrazněním originality.

Mezi další významné motivační aspekty patří znalost výsledků vlastní práce. Pokud žáka ohodnotíme a nabídneme další možnosti postupu, zvýšíme tak jeho motivaci o danou činnost. Hlavní nutností je dát probírané látce smysl. Jak uvádí Houška: „*Smysl – nejdůležitější motor učení*“.<sup>67</sup>

K nejčastějším formám motivace patří motivace počáteční. Jejím smyslem je vzbudit k žácích aktivitu a má vést k cíli. Již zde lze určit, jak budou činnosti kvalitní. Cílem této motivace je udržet zájem žáků o danou činnost nebo ji případně ještě posílit. Aktivita a zájem žáků při učení klesá, je proto vhodné je stále posilovat. Po dosažení cíle můžeme zhodnotit úspěšnost motivace. Pokud je motivace vhodně zvolená, zintenzivňuje celkový průběh učení pozitivně. Negativní motivace vede k nezájmu, frustraci a strachu.

U motivace, která se váže na učení, má vliv mnoho faktorů. Pro učitele je nezbytné, aby se v nich orientovali. Mezi některé faktory patří úspěch a neúspěch. Svě místo zde má i novost situace. Důležitá je činnost a aktivita žáka. Podíl na motivaci

---

<sup>67</sup> HOUŠKA, T. Škola je hra, 1991, s. 32

mají také sociální faktory. Velmi důležité je spojení učení s žákovými životními cíli. Zájem při motivaci u učení žáků hraje podstatnou roli. V neposlední řadě zde stojí vymezení cíle.

Tyto faktory nelze přehlížet ani přeceňovat. Každý z nich má své určité místo v procesu učení a v různých situacích. Míra úspěchu a neúspěchu při učení je jedna z nejvýznamnějších složek. Úspěch je pozitivní odměnou, povzbuzuje, navozuje příjemné pocity. Kladně působí na sebejistotu a sebehodnocení žáka. Motivace je zvyšována právě pocity úspěchu. Tento úspěch na žáka následně doléhá jak ze školního prostředí, tak i z prostředí domova.

Úspěch posiluje vztah v interakci učitel – žák. Role učitele se významně promítá do oblib žáků. Pokud má rád žák učitele, má rád i daný předmět a školu. Úspěch prohlubuje zájem žáka o danou činnost. Zájem žáka neunavuje, protože šetří jeho energii. Na míře úspěchu má vliv i samotný žák. Především jeho úroveň schopností. Jak uvádí Kusák: „*Při hodnocení úspěchu a neúspěchu bychom měli klást důraz jak na výkony, tak na repertoár postupů a činností i na osobnost žáka*“.<sup>68</sup> Školní úspěch neznamena pouze výborné hodnocení. Jde o celou řadu faktorů, které by učitel neměl opomíjet.

Na druhé straně stojí neúspěch. Sám o sobě žáka nemotivuje a zhoršuje jeho sebehodnocení. Žák musí vynaložit velké úsilí, aby neúspěch překonal. Pokud se žákovi delší dobu nedaří neúspěch překonat, upadá do naučené bezmocnosti. Ve škole by měl žák zažívat hlavně úspěch. Ovšem tato snaha bývá obtížná, jelikož zde působí sociální faktor – srovnávání mezi žáky navzájem.

Oblast výkonové motivace rozvíjí úskalí úspěchu a neúspěchu. U některých žáků se objevuje motivační tendence dosáhnout úspěchu a u některých tendence vyhnout se neúspěchu. Všeobecně lze říci, že dosažení úspěchu žáci připisují vnitřním příčinám. Mezi ně patří např. úsilí, schopnost. Naproti tomu neúspěch přisuzují příčinám vnějším. Sem řadíme např. učitele, nezvladatelný úkol, náhodu. Mezi úspěchem a neúspěchem stojí neočekávaný úspěch. Žáci jej připisují nedostatečnému úsilí či náhodě. Vyšší spokojenost se dostavuje u neočekávaného úspěchu.

---

<sup>68</sup> KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. Pedagogická psychologie – A, 2002, s. 62



Úspěch má patrně nejvyšší motivační náboj, pokud se zvyšuje. Pokud se učitel setká s žákem, jehož sebehodnocení je nízké a nevěří si, je vhodné, aby ho podporoval. Měl by mu poskytovat častější odměny při úspěchu v lehkých činnostech. Nekritizovat ho. Naopak mu nadměrně pomáhat. Všeho ale s mírou. Hýčkováním přístupem, můžeme v žákovi probudit negativní pohled na jeho sebehodnocení. V některých případech však můžeme lehkou kritikou žákovu motivaci na sebehodnocení zvýšit.

Mezi významné motivační činitele řadíme tresty a odměny. Vhodnou volbou těchto činitelů můžeme žáka pozitivně formovat. Odměny mají příznivý motivační dopad na žáka. Povzbuzují žáka, navozují příjemné pocity a žák je vyhledává. Tresty jsou založeny na úzkosti a strachu. Mohou vést až ke špatné interakci učitel - žák. Odměny žáka informují o správném postupu a poskytují mu informace. Naopak tresty informují pouze o tom, že žák nepracoval správně. Odměny dělíme na hmotné, odměňující a sociální činnosti. U trestů je důležité načasování a míra. Dělíme je na odejmutí něčeho, co má žák rád a na něco nepříjemného a bolestivého. Je vhodné obě kategorie kombinovat. Morrish zdůrazňuje: *„Dnešní výchova se svým zkresleným názorem na motivaci je nebezpečná tím, že u dětí rozvíjí postoje, jež rozhodně nejsou pozitivní“*.<sup>69</sup> Děti jsou vedeni k takovému chování, že nebudou dělat věci, které jsou pro ně nezajímavé. Učitel by měl učivo udělat atraktivním. Jak uvádí Morrish: *„Reálná výchova na motivaci nespolehá“*.<sup>70</sup> Kromě těch úkolů, které je děti baví se snaží učit i plnit úkoly, které je nebaví. V běžném životě se setkáváme s oběmi variantami úkolů. Pokud se učitel orientuje pouze na úkoly, které žáky baví, neprospívá jejich kladnému rozvoji. Dalším významným krokem je, aby žáci dokončili i tu práci, která pro ně není přitažlivá. Budujeme tak u nich vytrvalost.

V hodinách čtení a literární výchovy na 1. stupni patří mezi nejpoužívanější druhy motivace tyto- jak uvádí Toman: *„Při tzv. zážitkové motivaci vyučující v rozhovoru s dětmi oživuje a vyvolává jejich životní, poslechové, čtenářské a divácké prožitky, dojmy, vzpomínky, představy a asociace spjaté s obsahem nebo žánrovým specifíkem recipovaného textu“*.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> MORRISH, R., G. 12 klíčů k důsledné výchově, 2003, s. 108

<sup>70</sup> MORRISH, R., G. 12 klíčů k důsledné výchově, 2003, s. 109

<sup>71</sup> TOMAN, J. Didaktika čtení a primární literární výchovy, 2007, s. 68

## 6 Hra

Pro děti je hra významným činitelem při jejich vývoji. Hrají si pro radost a ze zvědavosti. Po vstupu do školy se ale vše většinou změní. Žák musí sedět v lavici, dávat pozor, nevyrušovat a plnit pokyny učitelky. Pro malé dítě je to velmi náročné období. Hra se ztrácí kamsi do pozadí. Je na místě, aby učitelé braly zřetel na své malé žáky a snažili vytvořit pro dítě co nejpřirozenější hravé prostředí. Děti se tak mnohem lépe adaptují na nové prostředí a škola se pro ně stane hrou.

Jelikož primární vzdělávání prochází řadou změn a snaží se lépe pochopit uspokojování potřeb žáků, je třeba podívat se také z jiného úhlu na hru. Je třeba se zamyslet nad podstatou hry při vyučování. Hra patří mezi základní činnosti dětí. Při hře jsou žáci aktivní. Uplatňují zde svůj rozum, vůli, cit, tvořivost, fantazii apod. Prostřednictvím hry se děti učí. Díky hře se mohou učit přirozenou formou. Hra je svébytná činnost. Důležitější, než výsledek je její průběh. Také se prostřednictvím hry žáci seznamují s okolním světem. Jak podává Spilková: „*Učitelé nacházejí ve hře diagnostickou metodu, kterou zjišťují stav vědomostí a dovedností, ale i stav citové, volní a sociální stránky každého dítěte a vztah vztahů ve třídě*“.<sup>72</sup> Hru žáci kladně přijímají i při vyučovacím procesu. Působí na ně motivačně a účinně. Přináší trvalé výsledky. Během hry si žáci často upevňují vědomosti, dovednosti a postoje, které zároveň i procvičují. Podle Mlejníka: „*Absence hrové činnosti ochuzuje dítě a může se negativně projevit v jeho dalším vývoji*“.<sup>73</sup>

Na začátku školního roku převládají hry seznamovací. Úskalím her jsou hry soutěživé, na čemž se shodnou mnozí učitelé. Naopak přínosnější jsou hry, u kterých mají žáci stejný cíl. Jedná se o tzv. kooperativní hry. U soutěživých her je jeden vítěz, ale u kooperativních je jich víc a tím se posílí vztahy mezi dětmi a obecně mezilidské vztahy. Ve výuce se také osvědčily hry a cvičení, která rozvíjí sociální a osobnostní složku. Tyto aktivity by měly prolínat celým vyučovacím procesem. Své místo ve výuce si získává i dramatická výchova. Jedná se o námětovou hru. Žáci se učí jednat v uměle navozených situacích. Ty se ale jeví jako reálné. Jedná se o pocity

---

<sup>72</sup> SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR, 2005, s. 121

<sup>73</sup> MLEJNEK, J. Dětská tvořivá hra, 1995, s. 12

a postoje, ve kterých už se žáci ocitli, nebo které mohou nastat. Mají možnost hry v rolích a tak se mohou vcítit do někoho jiného. Mezi základy dramatické hry patří osobní zkušenosti a prožitek. A právě proto mají nesmírně pozitivní účinek. Žáci se také setkávají s dalším druhem umění, jakým je divadlo. Dramatické hry mohou mít podobu her, improvizací, až školních tzv. dramat. Zde je důležitá hra v roli. Jedná se ale o náročnou přípravu. Už však žáci v 1. ročníku se mohou s tímto druhem dramatické hry setkat. Zvláště v tomto roce může má velmi kladný vliv na vztahy ve třídě a na budování třídního klima. Hodně těchto her se odehrává ve skupinkách. Rozvíjí se zde schopnost naslouchání, komunikace a pomoci. Učitel si během hry může všimnout chování a jednání žáků. Při hře je dítě nejspontánnější a nejpřirozenější. Může v něm objevit i něco nového. Učitelé by měli mít k dispozici spoustu her. Ale ne vždy je kvantita shodná s kvalitou. Na závěr her by měl následovat rozhovor. Děti zde reflektují, o čem se ve hře učily a co se tím naučily. Také zhodnocují svou činnost ve hře, aktivitu, spolupráci apod.

Podle Čápa a Mareše: „*Hry zabírají velkou část dne předškolního dítěte a také v jeho dalším vývoji si uchovávají větší nebo menší místo*“.<sup>74</sup> Jak uvádí Bean: „*Hra je stejně důležitá jak pro děti, tak pro vlčata, mláďata primátů i jiných zvířat*“.<sup>75</sup> Prostřednictvím hry se z dětí stávají nezávislí lidé. Hra je pro člověka důležitá také v dospělosti.

Hra slouží jako dorozumívací prostředek lidí. Je to improvizovaná a spontánní činnost. Dítě při ní uplatňuje vlastní zkušenosti a objevuje svět kolem sebe. Hra je pro dítě psychickou potřebou. Prostřednictvím ní se dítě seberealizuje.

Význam hry je nezastupitelný. Přináší vyrovnanost a klid. Ověřuje schopnosti dítěte něco řešit. Rozvíjí dovednosti, vědomosti a návyky. Hra rozvíjí a upevňuje socializaci. Děti se pomocí ní učí nápodobou, poznávají vlastní identifikaci, mohou v ní vyjadřovat emoce. Do znaků hry patří: fantazie, přijetí role, tvořivost, radost, zaujetí, sociální interakce apod. Hry se dělí: podle počtu hráčů, podle místa, podle činnosti, podle věku a pohlaví. Přínosem ke hře stávají předměty a materiály, se kterými dítě během hry manipuluje. Jedná se o věci, jež jsou pro děti podnětem

---

<sup>74</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, 2001, s. 283

<sup>75</sup> BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte, 1995, s. 42 - 43

k tvůrčímu hraní. Prostřednictvím hraček u dětí vytváříme především představivost. Kladným přínosem je rozvoj organizačních schopností u dětí. Hra slouží jako diagnostická činnost, díky které můžeme nahlédnout do nitra dítěte. Jak uvádí Kořátková: „*Silným spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti v tom rozsahu a formě, ve které se svojí úrovní zralosti dítě nachází.*“<sup>76</sup> Dítě si hraje především z toho důvodu, že ho to těší a zajímá. Následně až potom získává nové zkušenosti.

Podstata hry se ukrývá ve třech navzájem integrovaných oblastech. V elementárních zkušenostech (jedná se o vše, s čím se dítě dostane do kontaktu), v mozkových impulsech (jsou dány zráním a spontánním učením), v různorodých počátečních informacích (souvisí se smyslovými stimuly a s proměnou okolí). Tyto oblasti se vzájemně prolínají a navzájem se ovlivňují. Díky hře se dítě aktivně seberealizuje. Volí si na základě své úrovně osoby, předměty a jevy, pro svou hru. Hra pomáhá dítěti poznat sebe sama i své okolí, zlepšovat a upevňovat vztahy s lidmi. Buduje v dětech schopnost souhlasit a nesouhlasit v nejrůznějších situacích. Poskytuje radost ze spolupráce. Také učí komunikaci s druhými. Dále rozvíjí situace řešení problému. Hra by neměla být opomíjena a stát v pozadí. Dítě potřebuje pro svůj vyrovnaný rozvoj i prostor na vyjádření emocí pomocí hry. Organizované činnosti tuto možnost dítěti neposkytují. Jak upozorňuje Kořátková: „*proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.*“<sup>77</sup> Mlejnek zdůrazňuje, že: „*hra poskytuje dítěti citové uspokojení.*“<sup>78</sup>

Jak uvádí Kotrba a Lacina: „*Hra je tedy jakákoliv aktivita, která je ohraničena herními pravidly.*“<sup>79</sup> Hry mají pro děti velký význam v každém věku. Hra může pobavit, rozptýlit, odreagovat a naučit. Cílem hry by měl být příjemný pocit, zúčastnění se a pobavení. Ve školním prostředí záleží především na učiteli. On je nezávislý pozorovatel, řídí průběh her a jejich výsledek. Měl by s žáky umět o hře komunikovat, naslouchat jim a hru různě měnit a přizpůsobovat.

---

<sup>76</sup> KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi, 2005, s. 19

<sup>77</sup> KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi, 2005, s. 20

<sup>78</sup> MLEJNEK, J. Dětská tvořivá hra, 1997, s. 12

<sup>79</sup> KOTRBA, T., LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, 2007, s. 94

Hry vedou tedy žáka k dodržování určitých pravidel. Mezi další pozitiva hry patří ovládnutí afektu, sebeovládání, soustředění pozornosti a zdolávání únavy a obtíží. Jedná se o silně motivované činnosti. Jak zdůrazňuje Čáp a Mareš: „*Mohlo by se zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách.*“<sup>80</sup> Realita je jiná. Některé hry rozvíjí určité složky osobnosti, ale ne všichni žáci uskutečňují všechny druhy her. Je to proto, že všichni žáci nemají objektivní předpoklady pro nejrůznější hry. Také ani všechny formativně důležité hry neznají. Individuální rozdíly mezi žáky můžeme spatřovat v tom, jaké druhy her upřednostňují. Pohybovým hrám dávají přednost žáci, kteří jsou na pohyb nadaní. Naopak žáci, kteří pro pohyb příliš nadaní nejsou upřednostňují hry intelektuální.

V dnešní době se hojně rozšířily i hry počítačové. Tyto hry mají svá pozitiva, ale i negativa. Do pozitiv můžeme zařadit seznámení s počítačem a dovednost ho ovládat. Dále mají silný motivační účinek a mohou stimulovat myšlení. Do negativ, především u některých her, patří problémy a dokonce i nebezpečí.

## **6.1 Didaktická hra**

Didaktická hra je nejpřirozenější činnost dětí. Je proto vhodné ji zařazovat v co největším rozsahu do vyučování. Děti se pomocí her naučí snadno novému učivu. Vybudujeme v nich tímto způsobem pozitivní vztah k učení a škole vůbec. Je vhodným prostředníkem ke zvládnutí učiva a radosti z výuky. Didaktická hra v dětech vzbuzuje také soutěživost, kde se snaží zvítězit a vyniknout. Má také pozitivní vliv na sebevědomí žáků a jejich sebeovládání. Rozvíjí se zároveň také smysl pro spravedlnost.

Didaktická hra má výchovně vzdělávací charakter. Je cílem didaktických her. Při plnění didaktických her k němu žáci sami směřují. Z tohoto důvodu patří do aktivizujících metod. Nepochází zde však jen k osvojování vědomostí a dovedností, ale i k určitým výchovným cílům. Pomocí těchto her se žáci setkávají s problémovými situacemi a snaží se je překonat. Šturm uvádí: „*Označují se tak hrová zaměstnání,*

---

<sup>80</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, 2001, s. 285

*jimiž se procvičuje učivo, rozvíjejí psychické funkce (paměť, vnímání, pohotovost reakcí) v rámci vyučování i v mimoškolní činnosti“.*<sup>81</sup> Didaktická hra není spontánní hrou. Je řízena, má svou organizaci a pravidla.

Tvůrčí schopnosti žáků patří mezi cíle didaktických her. Rozvoj těchto schopností se uskutečňuje ve všech oblastech, včetně mezilidských vztahů. Projevuje se to v soucítění s druhými lidmi, spolupráci s druhými a v kontrole nad svým chováním a jednáním.

Při realizaci hry je nutné plnit některá pravidla. Mezi ně patří např. ohled na věkové a individuálních zvláštností žáků, hra musí probíhat ve vhodném prostředí s využitím adekvátních pomůcek a metod, uplatňovat zájmy a vědomostí žáků, správná organizace, zhodnocení hry, jejího cíle.

Jak zdůrazňuje Santlerová: *„Jestliže dodržujeme tato základní pravidla, můžeme předejít mnohým konfliktním situacím, pocitům hořkosti, někdy i pláči“.*<sup>82</sup> Učitel by měl být citlivý a taktní. Je nepřístupné žáky zesměšňovat a ponižovat. Ze hry by měli mít žáci příjemný pocit.

Hra patří mezi základní a stěžejní metodu. Je neodlučitelně spojena s potřebami dítěte. Není zde třeba komplikované motivace. Houška uvádí, že: *„Hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost, při hře dochází, podobně jako při hypnóze nebo tvůrčím vědeckém či uměleckém výkonu, k úžasnému soustředění.“*<sup>83</sup> Děti zde uplatňují svobodnou komunikaci se spoluhráči. Přesto by měla mít určité zákonitosti. Učitel by neměl do hry vstupovat a ani do ní děti nutit. Hru bychom měli volit jako aktivizační a iniciační. Šance hry na úspěch se zvyšuje jednoduchostí pravidel.

V dnešní době je obtížné rozpoznat a podat úplný přehled didaktických her. Pod pojem hra řadí někteří autoři podstatě vše, co žáku poskytuje uspokojení z činnosti a pocit seberealizace. Dále volnější a alternativní aktivity. Je důležité, aby se učitelé zaměřili na podstatné a typické jevy v procesech učení. Podle Maňáka a Švece: *„Začleňování didaktických her do výuky musí počítat také se skutečností, že hra*

---

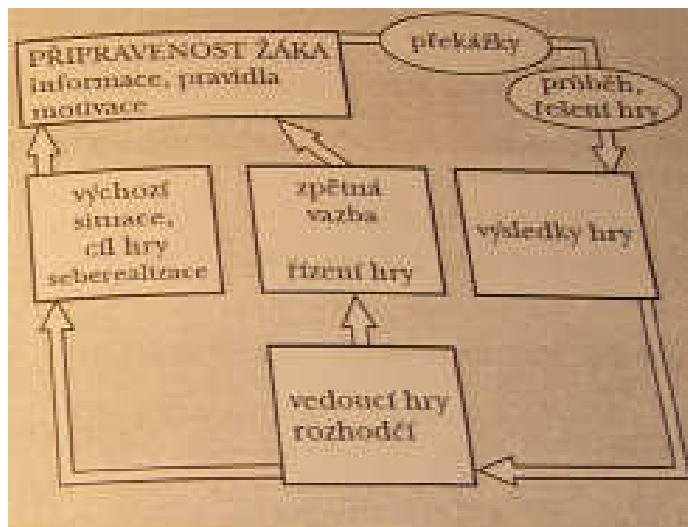
<sup>81</sup> ŠTURMA, J. Didaktická cvičení, 1988, s. 56

<sup>82</sup> SANTLEROVÁ, K. 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní, 1993, s. 8

<sup>83</sup> HOUŠKA, T. Škola hrou, 1991, s. 18

v životě dnešních žáků plní také specifické funkce, totiž že zejména ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů.<sup>84</sup> Nepřehlédnutelným faktem se stává také to, že dnešní dětský svět je ovládán komercí.

Didaktická hra má ve výuce své vlastní postavení. Učitelé by si měli dávat pozor na riziko didaktizace hry. Hra při výuce musí mít stále cíl. Měla by směřovat k rozvoji kreativních, kognitivních, tělesných, volních a estetických kompetencí. Maňák a Švec vytvořili didaktickou strukturu hry:



Obr. 1: Didaktická struktura hry

Didaktická hra ztrácí kus své spontánnosti. Jedná se o seberealizační činnost žáků, kde uplatňují zájmy, aktivitu, uvolnění, spontánnost apod. Vše se přitom podřizuje pedagogickým cílům. Didaktická hra má mnoho znaků hrových činností. Žáci si tedy ani příliš neuvědomují, že se jejím prostřednictvím učí. Významnou roli zde hraje motivace. Působí na žáky akceleračně. Nesmí však přesáhnout hranici, jelikož didaktická hra má svá pravidla.

Díky hrám se žáci dostávají do prostředí plného radosti. Dále zvyšují hry zájem o učení. Získané vědomosti, dovednosti a zkušenosti se s pomocí hry stávají životnějšími a trvalejšími. Hra je přínosem v sociálních vztazích, jelikož zlepšuje vzájemnou komunikaci. Hry mají také pozitivní dopad na samostatnost žáků, jejich aktivitu a tvořivost. Didaktické hry patří do náročnějších metod, proto je vhodné, aby se na ně učitel důkladně připravil, postupoval uvážlivě a respektoval okolnosti. Jak

<sup>84</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody, 2003, s. 126

uvádí Maňák a Švec: „Vytvořit si představu o bohatství didaktických her, z nichž mnohé je možno ve výuce daného vyučovacího předmětu použít, je pro učitele velmi prospěšné, protože si postupně vytvoří vlastní repertoár her, které odpovídají jeho individuálnímu vyučovacímu stylu.“<sup>85</sup>

Ve vyučování jsou nejhojnější právě hry didaktické. Jejich základem je řešení problémových situací a úloh. Kotrba a Lacina vyzdvihují, že: „vhodné jsou především pro účely motivace, opakování a procvičování učiva“.<sup>86</sup> Didaktické hry však nesmí zastínit samotný výklad učitele. Tyto hry by měly mít svá pravidla, obsah a didaktický cíl. Didaktické hry dělíme na krátkodobé a dlouhodobé. Dále na hry podle místa uskutečnění, zaměření a účelu. Existuje i dělení obecnější, které se skládá z her neinterakčních a interakčních. Při neinterakčních hrách hraje každý hráč sám za sebe. Výsledek není závislý na týmu a spolupráci. Vzniká vzájemné soupeření. Oproti tomu hry interakční jsou založeny na spolupráci v kolektivu. Hráči zde mezi sebou komunikují a navzájem se ovlivňují.

Komenský již před několika stoletími prosazoval školu hrou. Česká škola se tím ale neřídí. Aktuální a nejhojněji využívanou metodou je metoda drilu.

Jak uvádí Pecina a Formanová: „Jsou vhodné zejména k naplňování kompetencí k řešení problémů i ostatních skupin klíčových kompetencí (komunikativních, sociálních atd.)“.<sup>87</sup>

Hry však nenasazujeme do výuky za každou cenu. Hlavní je, aby byly promyšlené a cíleně propojené s výchovně – vzdělávacím cílem.

Při sestavování didaktické hry může učitel postupovat tímto způsobem:

- A) Stanoví cíl hry. Objasní volbu konkrétní hry.
- B) Ověří připravenost žáků na hru a to z hlediska dovedností a znalostí. Hru zvolí přiměřeně.
- C) Stanoví pravidla hry a seznámí s ním žáky.
- D) Zvolí vedoucího hry.
- E) Vymezí způsob hodnocení, diskuse apod.

---

<sup>85</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody, 2003, s. 128

<sup>86</sup> KOTRBA, T., LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, 2007, s. 97

<sup>87</sup> PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi, 2009, s. 68



- F) Připraví pomůcky, potřeby (materiální a prostorové) a materiály
- G) Určí časovou dotaci hry

Příprava didaktické hry je velmi náročná. Musí se u ní postupovat podle stanoveného postupu. Při nedodržení může dojít k chaotické neuspořádané činnosti bez smyslu a cíle.

Pecina a Formanová popisují didaktickou hru takto: „*je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení*“.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi, 2009, s. 68

## 7 Úvod k praktické části

V praktické části mé diplomové práce jsem se snažila využít hry, které mají na žáka pozitivní vliv. Vybrala jsem hry rozvíjející jak psychickou stránku jednotlivých žáků, tak i tělesnou. Každé dítě by mělo mít radost ze své činnosti a přinášet mu příjemné pocity. Činnosti, jež vykonává by měly být pro jedince přínosné v dopadu na jeho celkový rozvoj. Do praktické části jsem tedy zařadila hry na rozvoj smyslového vnímání. Zde byl hlavním cílem rozvoj smyslů žáka. Tyto hry dávají učiteli prostor pro pozorování žáků a může tak odhalit i případné smyslové žáky u jedinců. Dále jsem sem zařadila hry na rozvoj řeči. Hraje zde však významnou roli úroveň fyziologických a psychických vlastností žáka. Tato úroveň se váže také na sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Učitel by měl být proto velmi taktní a trpělivý. Další didaktické hry jsem zařadila z důvodu rozlišování písmen a hlásek. I zde je úroveň jednotlivých žáků různorodá. Klade tím na učitele značné nároky. Východiskem se stává neustálé opakování a to mluvených a slyšených hlásek. Další hry jsem volila se slabikou. Slabiky mají významné místo v mateřském jazyce. Učitel by měl naučit žáky především naučit vnímat a číst slabiky jako celek. Mezi další druhy didaktických jsem vybrala hry se slovy. Učitel by měl žáky naučit hravým způsobem své žáky jak plynule, tak správně s porozuměním číst. Posledním typem mých didaktických her se staly hry ke kontrole porozumění. Porozumění zastává ve výuce čtení významnou funkci. Učitel by měl dávat pozor, aby žáci nečetli bez uvědomění. Pokud totiž nerozumí tomu, čtou, čtení ho nebaví a přirozeně jej nebaví až nemotivuje. Je na učiteli, aby toto úskalí včas odhalil, v nejlepším případě mu předešel.

## **8 Empirická část**

Pro ověřování teoretických poznatků v praxi jsem využila didaktických her na rozvoj jednotlivých oblastí u žáků. Do didaktických her jsem zařadila hry na rozvoj smyslového vnímání. Do této oblasti jsem zvolila didaktické hry na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání a na rozvoj hmatu. Do didaktických her na rozvoj řeči jsem uvedla didaktické hry na rozvoj artikulace, slovní zásoby a pozornosti. Další didaktické hry jsem vybrala na rozlišování písmen a hlásek, se slabikou, didaktické hry se slovy a didaktické hry ke kontrole porozumění.

### **8.1 Didaktické hry na rozvoj smyslového vnímání**

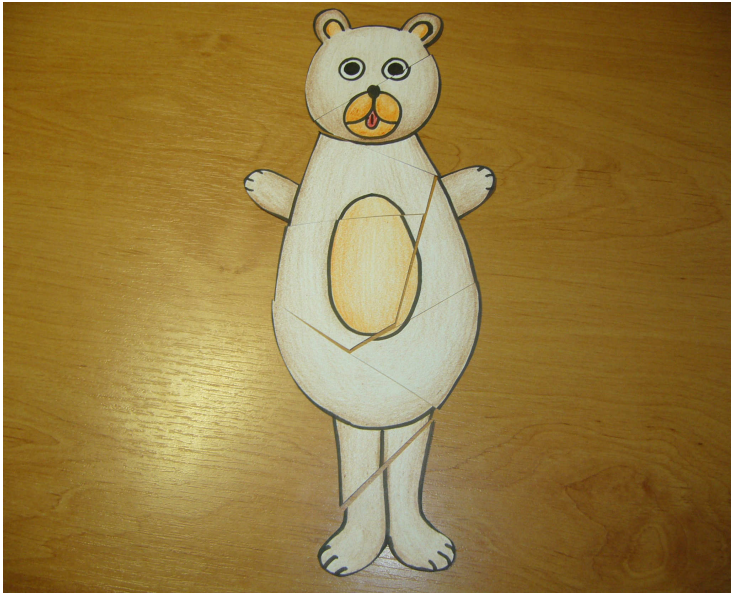
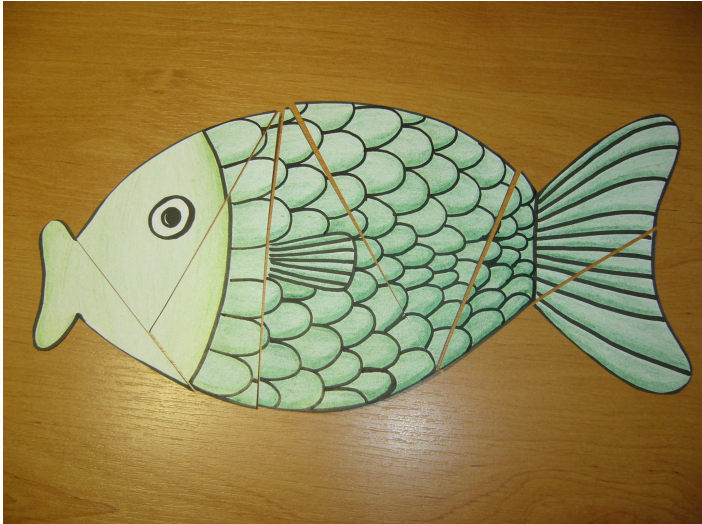
V těchto hrách je hlavním cílem rozvíjení smyslů. Smysly jsou velmi důležité pro rozvoj čtení. Učitel má při nich možnost pozorovat žáky. Může tak odhalit některé smyslové vady. Právě vady mohou být činitelem, kvůli kterému žák neprospívá.

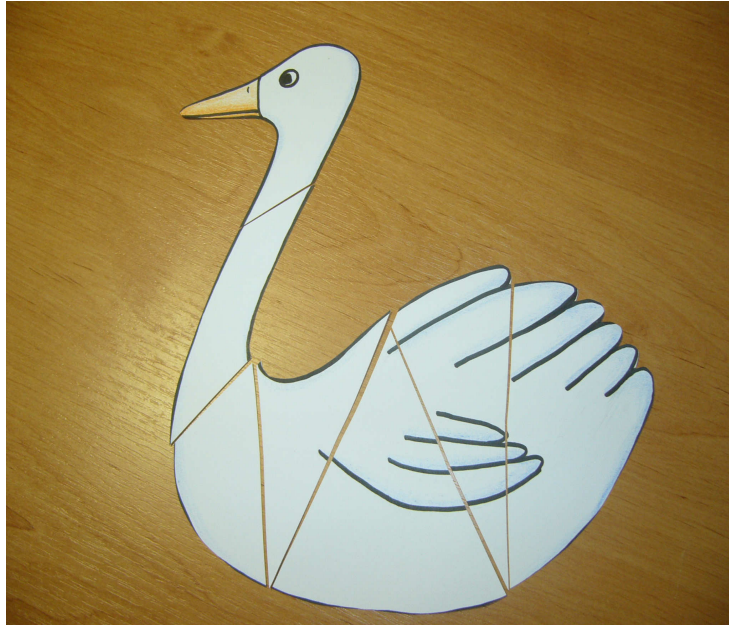
#### **8.1.1 Didaktické hry na rozvoj zrakového vnímání**

U her na rozvoj zrakového vnímání učitel sleduje pohyb očí ve směru zleva doprava a směr objektů shora dolů. Dále sleduje, jak rychle žáci odlišují jednotlivé prvky, jež se nachází ve skupinách.

##### **Hry se zvířátky**

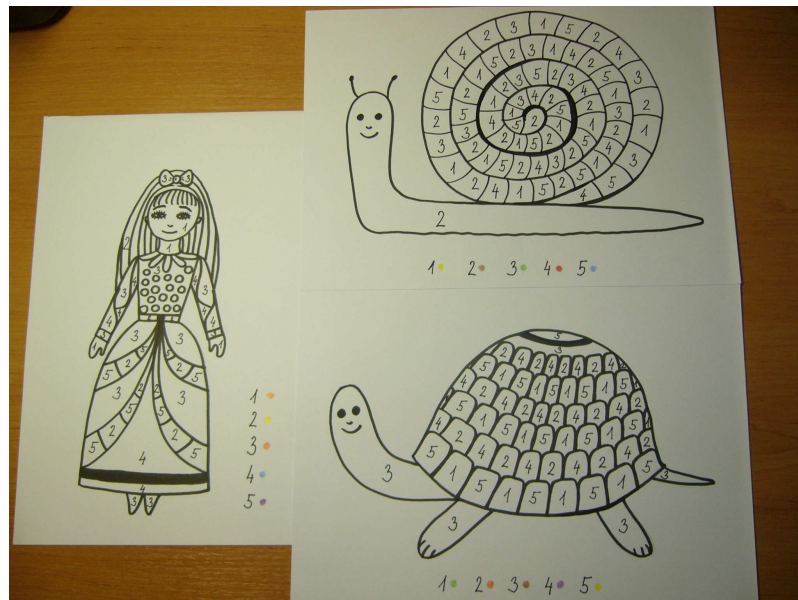
Žáci mají za úkol složit z rozstříhaných částí obrázku zvířátko.





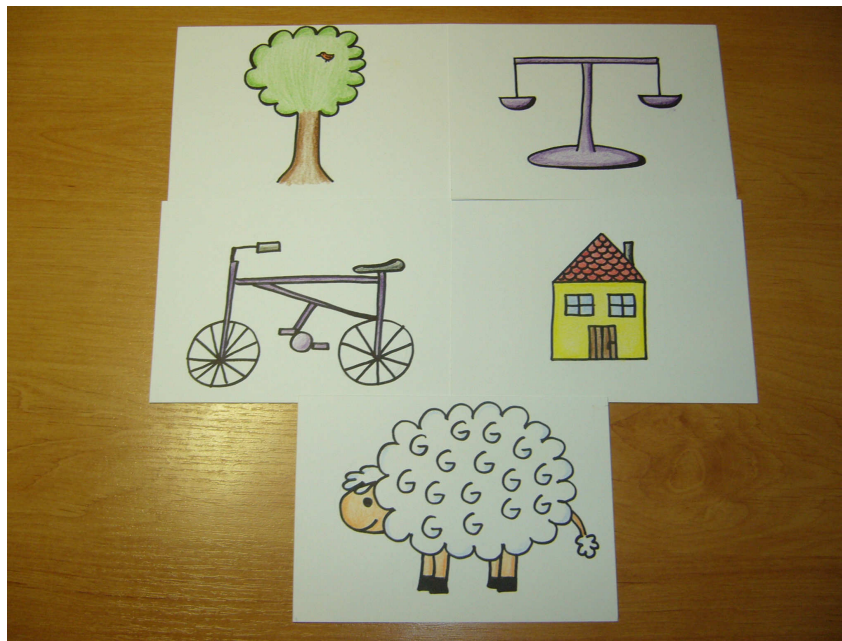
### Barevné obrázky

Panenko má na svém těle čísla. Pod obrázkem panenky jsou barvy s příslušným číslem. Úkolem žáků je, aby vybarvili na panence políčka podle toho, jaká barva je k číslu přiřazena.



## Začarovaná písmenka

Na obrázku se nachází několik věcí, ve kterých je ukryté písmeno. Úkolem žáků je, aby písmeno našli a obtáhli ho barevnou pastelkou.



### 8.1.2 Didaktické hry na rozvoj sluchového vnímání

Zde je hlavním cílem rozvíjení fonemického sluchu. Právě fonemický sluch je pro výuku čtení nezbytný. Žáky učitel vede k rozpoznávání výšek zvuků a tónů, rozpoznávat samotné hlásky nebo skupiny hlásek. Dále je učí rozlišovat zvuky, které si jsou podobné a určovat intenzitu zvuků.

### Kouzelné válečky

Ve válečkách jsou ukryty různé druhy surovin. Úkolem žáků je poznat, jakou surovinou jsou válečky naplněny.

### 8.1.3 Didaktické hry na rozvoj hmatu

Rozvíjení hmatu patří také k velmi důležitým činnostem. Jemná motoriku umožňuje žákům manipulaci s drobnými předměty. Cvičíme ji různými způsoby. Mezi ně můžeme zařadit stříhání, mačkání papíru, říkanky, modelování apod. Svě místo zde mají i různé modelovací hmoty.

#### Poznáš předmět?

V pytlíčku jsou ukryty různé předměty z různých materiálů. Žáci mají za úkol předmět hmatem poznat a uhodnout, z jakého je materiálu a popsat jeho velikost.



### 8.2 Didaktické hry na rozvoj řeči

Pro úspěšné zvládnutí a následné osvojení řeči u žáků je důležitá úroveň psychických a fyziologických předpokladů. Významnou součástí dobrého rozvoje řeči je také sociální prostředí. V něm se žák s řečí setkává a napodobuje ji. Všichni žáci ovšem nežijí v prostředí, které by ho podněcovalo k rozvoji řeči. Učitel by měl učit

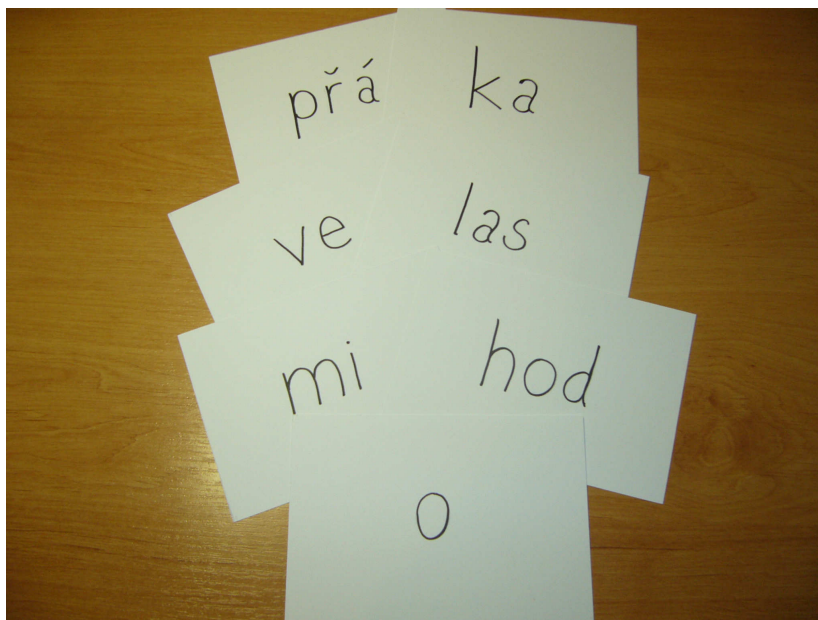
spisovnému jazyku. Dále je velmi důležité, aby jednal ohleduplně se žáky, kteří mají vadu řeči nebo nářečí.

### 8.2.1 Didaktické hry na rozvoj artikulace

Rozvíjení verbální komunikace má významné místo v celkovém rozvoji žáka. Pokud učitel rozvíjí verbální komunikaci, nesmí zapomenout také na rozvíjení komunikace neverbální. I ta má svou důležitou roli při formování žáka. Patří do ní především mimika a gestikulace.

#### Uhadneš lidskou vlastnost?

Na každém papírku jsou vypsány počáteční slabiky určité lidské vlastnosti. Žáci mají za úkol poznat, jaká lidská vlastnost by na danou slabiku mohla začínat.



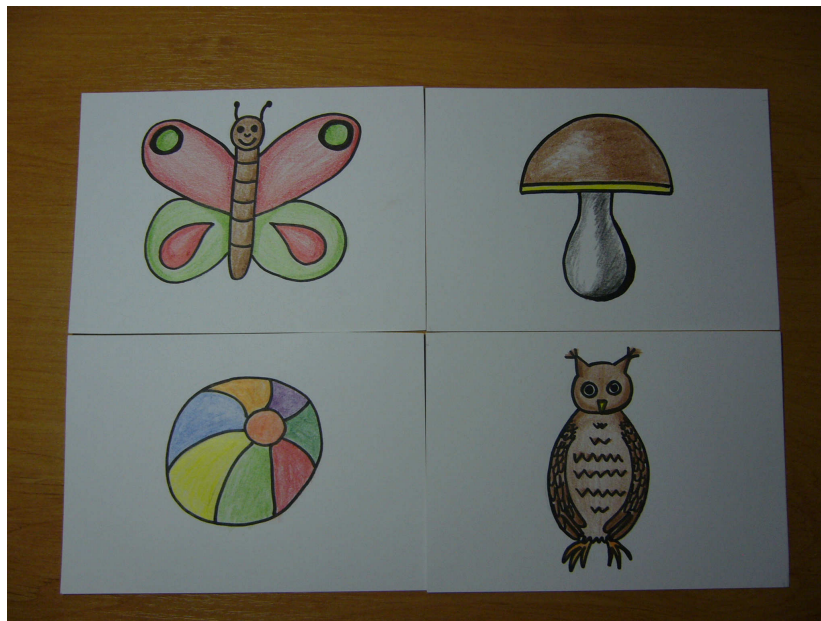


## 8.2.2 Didaktické hry na rozvoj slovní zásoby

Právě díky slovní zásobě je žák schopen přesně a výstižně vyjadřovat své názory, postoje apod. Učitel by měl rozvíjet nejen aktivní slovní zásobu, ale také zásobu pasivní. Právě pasivní slovní zásoba může být v některých životních situacích pro žáka významným přínosem.

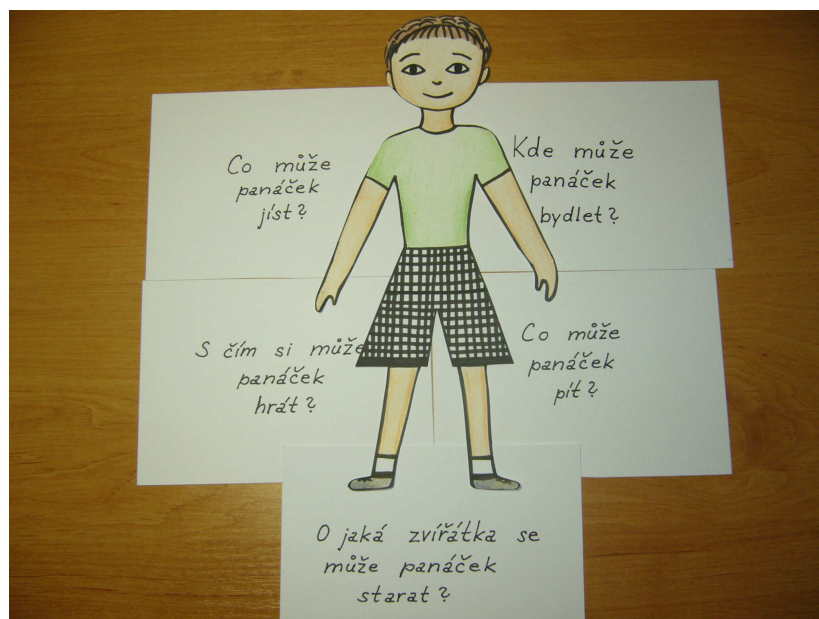
### Jak jim řekneš pěkně?

Na obrázcích jsou nakresleny zvířata a věci. Úkolem žáků je, aby obrázek pojmenovali a uvedli jeho zdvojnásoběnou formu.



### Jaký může být panáček?

Zde mají žáci u vystřiženého panáčka k dispozici kartičky, na kterých jsou napsány různé otázky. Jejich úkolem je vymyslet ke každé otázce co nejvíc odpovědí.



## Pohádkové postavy

Žáci před sebou mají tři odlišné pohádkové postavy. Mají za úkol vybrat si jednu, kterou by chtěli být a odůvodní proč. Poté si vyberou jednu, kterou by být nechtěli a také uvedou důvod.



### 8.2.3 Didaktické hry na rozvoj pozornosti

Pozornost je zejména žáků prvních ročníků velmi nestálá. Je na učiteli, aby pozornost žáků udržel. Hlavním východiskem a hybným prvkem je motivace. Měla by být pro žáky atraktivní a zajímavá. Možností motivace existuje celá řada. Učitel by měl na základě znalostí svých žáků volit takovou motivaci, která je pro žáky přitažlivá. Správnou motivací dokáže pozornost žáků udržet.

#### Najdi, co je na obrázku špatně

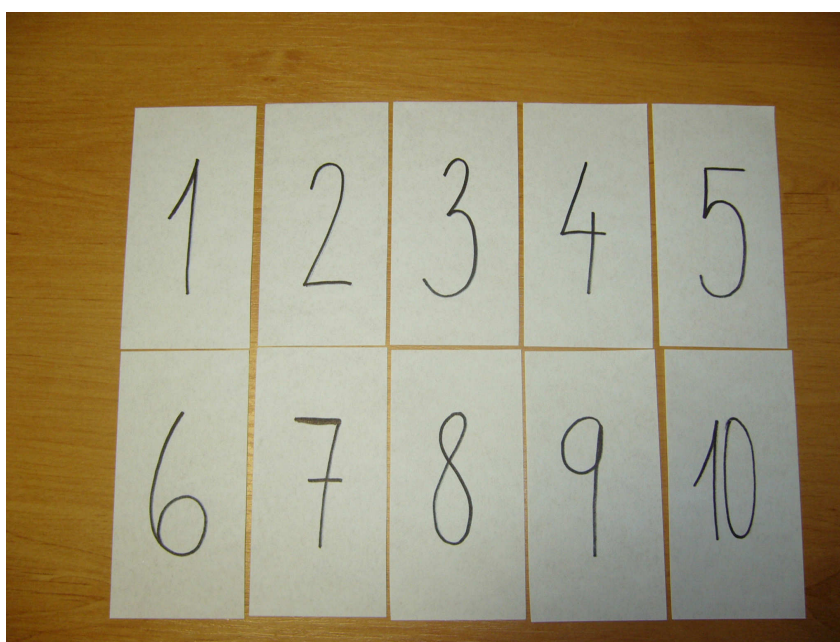
Žáci mají za úkol pečlivě si prohlédnout obrázek a říct, co je na obrázku špatně, co tam nemůže být. Následně odůvodní, proč si myslí, že je to špatně.



#### Číselná pohádka

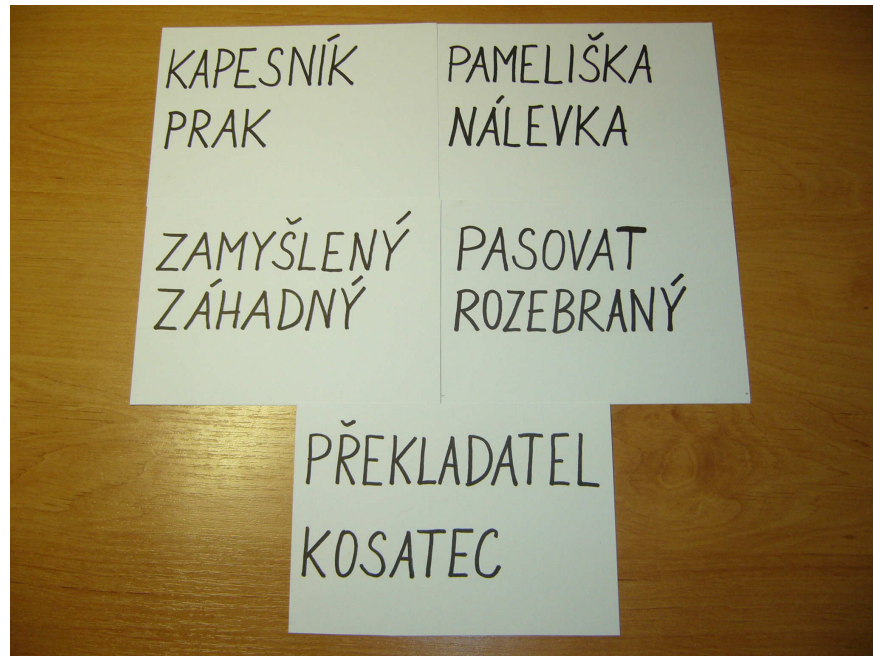
Učitel čte žákům pohádku, ve které se vyskytují čísla. Úkolem žáků je pozorně poslouchat. Podle toho, jaké číslo v pohádce průběžně uslyší, zvednou papírek, na kterém je příslušné číslo.

Žila byla jednou jedna holčička Elinka a macecha. Bydlely v malé roubené chaloupce u lesa. Macecha byla zlá a lakomá. Měla jenom deset křivých zubů a velký nos. Nutila holčičku do prací, které ji samotnou dvakrát nebavily. Chudák Elinka. Ve volném čase chodí do lesa krmit zvířátka. Pokaždé prochází kolem tří šípkových keřů, devíti smrků a pěti borovic. Sluníčko krásně svítí a Elinka se usmívá a pozoruje dvě kánata, která krouží nad květnatou loukou. Když Elinka došla ke krmelci, položila do něj zvířátkům trávu. V tom uviděla v dálce jednu srnečku, která se pomalu blížila k ní. Najednou, kde se vzala tu se vzala stařenka. „Elinko, ty hodné děvče, splním ti tři přání, jaká si jen budeš přát.“ Elinka se začervenala a řekla: „Milá paní, děkuji, ale nic mi neschází“. Stařenka dobře věděla, že je Elinka hodné a skromné děvče. Usmála se tedy a zmizela. Neuplynul ani jeden týden a před chaloupkou zastavil velký zlatý kočár tažený osmi krásnými koňmi. Koně kočíroval jeden kočí a vzadu stáli dva lokajové. Z kočáru vystoupil hodný a udatný princ. Zamířil rovnou k malé chaloupce, ve které bydlela Elinka. Poprosil o trochu vody pro své koně. Macecha ale řekla, že mají sami málo, pouze dvě poslední vědra. Elinka neváhala a běžela všech osm koní napojit. Princ poznal, jak je Elinka hodná a obětavá. S jejím souhlasem si ji odvezl na zámek. Macecha zůstala v chaloupce dočista sama. A princ s Elinkou? Žili šťastně na zámku. V podzámčí měli spousta zvířátek. Sedm labutí, devět oveček, čtyři pávy, osm kůzlátek, tři kravičky, pět králíčků, šest psů a dva papoušky. Zanedlouho byla veliká svatba a narodilo se jim šest dětí.



## Poznáš zvířata?

Učitel žákům ukazuje kartičky, na kterých jsou napsaná slova. Úkolem žáků je přijít na to, jaká zvířata se ve slovech ukrývají.

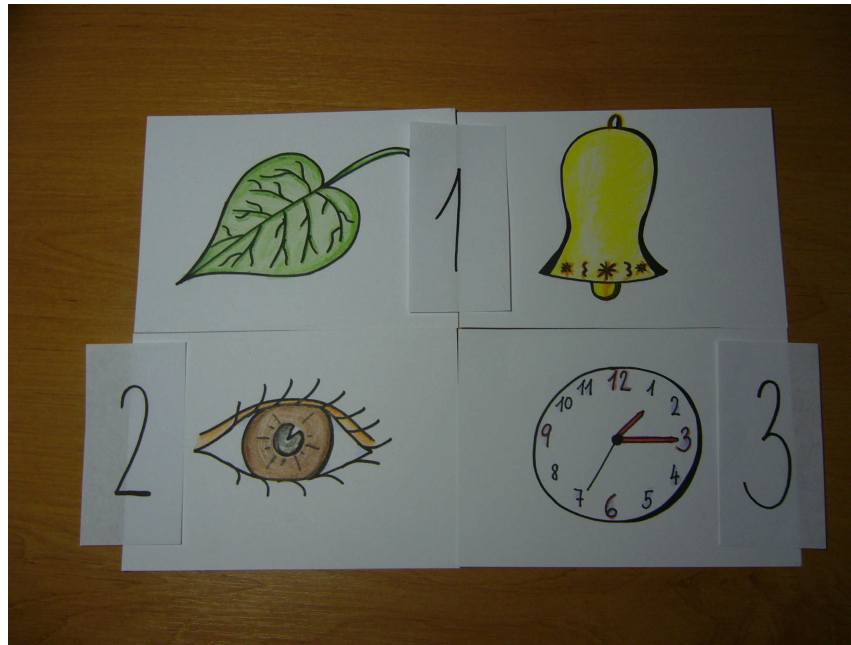


### 8.3 Didaktické hry na rozlišování písmen a hlásek

Učitel by měl mít na vědomí, že při vstupu do školy někteří žáci neznají žádné písmeno. Někteří žáci naopak umí už dokonce i číst. Tento fakt klade na učitele velké nároky při vyučování. Východiskem z těchto rozdílů je právě didaktická hra. Na začátku je důležité upevňovat spojení hlásky s písmenem. Učitel toho dosáhne neustálým procvičováním. Didaktické hry pomáhají žákům hravým způsobem poznávat hlásky slyšené a mluvené. Učí se rozlišovat hlásky od jiných hlásek a spojit hlásku s písmenem.

## Uhodneš slabiku?

Učitel žákům ukazuje obrázky, které mají různý počet slabik. Žáci mají u sebe na papírcích čísla. Podle obrázku zvednou vždy takové číslo, kolik má obrázek slabik.



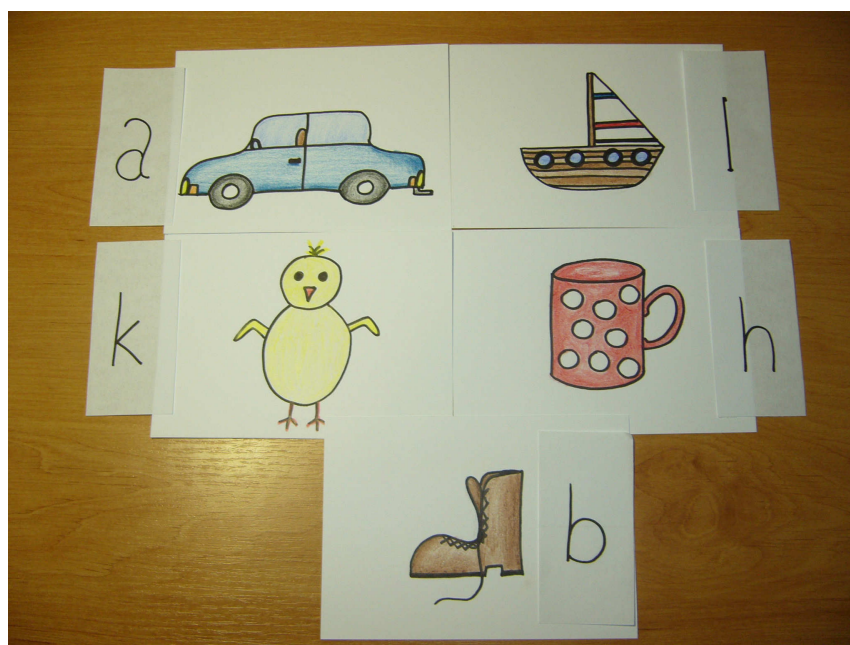
## Zdravé mlsání

Na vystřiženém talíři jsou položeny různé druhy ovoce. Úkolem žáků je, aby vybrali papírek s takovou slabikou, na kterou dané ovoce začíná a přiložili jí vedle.



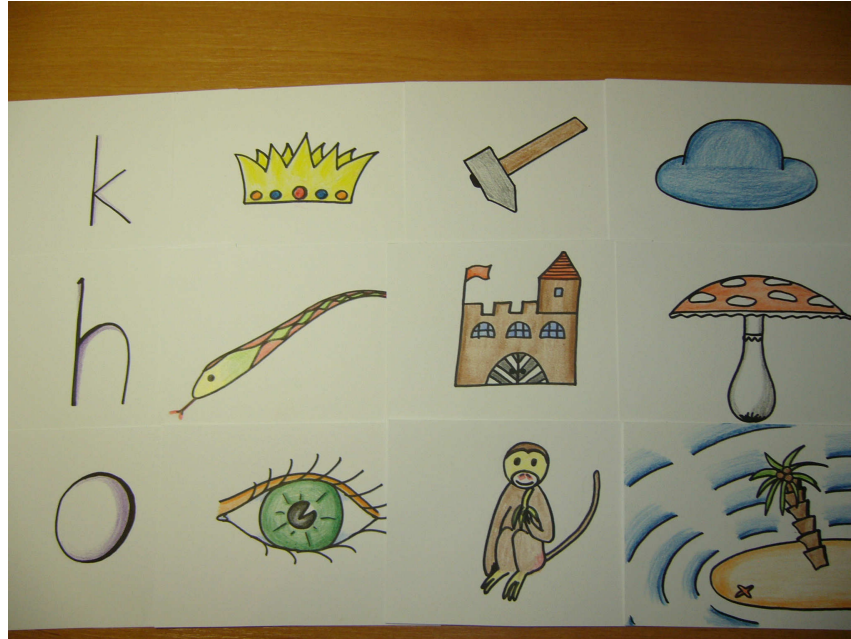
### Urči hlásku

Učitel žákům ukazuje obrázky. Žáci mají za úkol zvednout takové písmeno, podle toho, na kterou hlásku slovo začíná.



## Písmenko ztratilo slovo

Žáci mají před sebou kartičky. Na jedné je písmeno a na ostatních obrázky. Jejich úkolem je, aby přiřadili k písmenu takové obrázky, jejichž počáteční písmeno se shoduje s daným písmenem.



## Najdi písmenku kamaráda

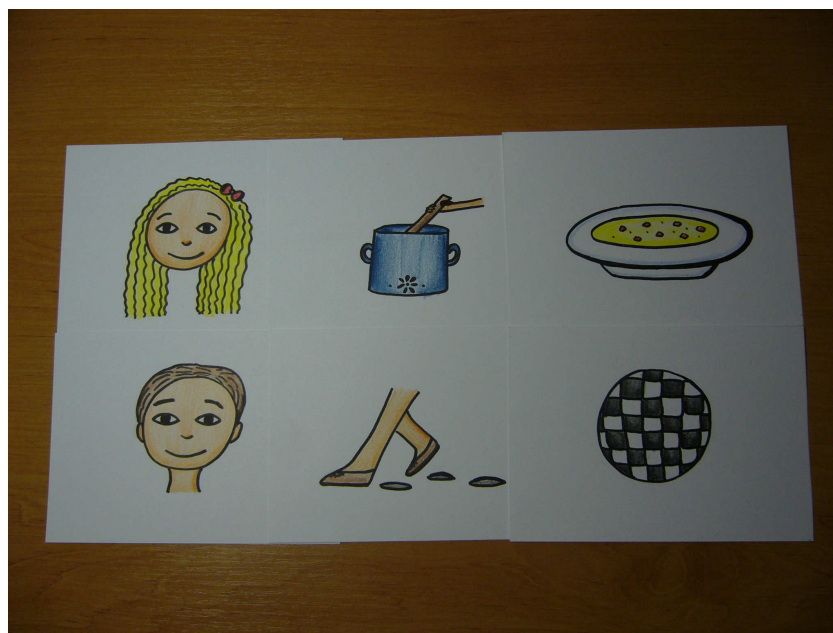
Žáci mají před sebou velká a malá tiskací písmena. Jejich úkolem je přiřazovat k velkým tiskacím písmenům malá tiskací písmena a naopak.





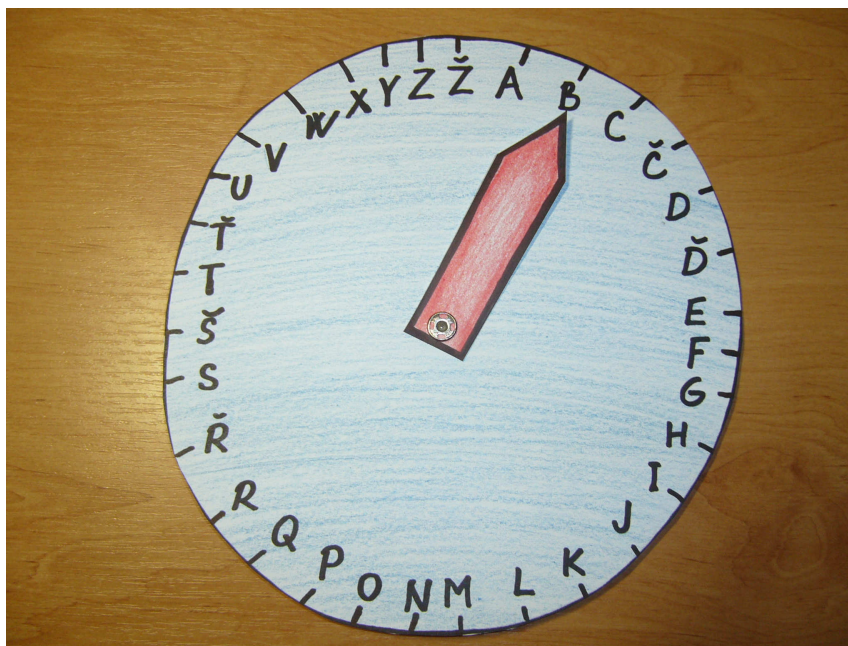
### Složíš větu?

Úkolem žáků je složit podle obrázků větu dle logické posloupnosti.



## Ukaž na písmenko a řekni slovo

Zde mají žáci k dispozici hodiny, na kterých je vypsána abeceda. Otáčí ručičkou po směru chodu hodinových ručiček a podle toho, na kterém písmenu ručičku nechají, musí vymyslet slovo. Obměna: Ručičkou může otáčet učitel nebo žáci mezi sebou.

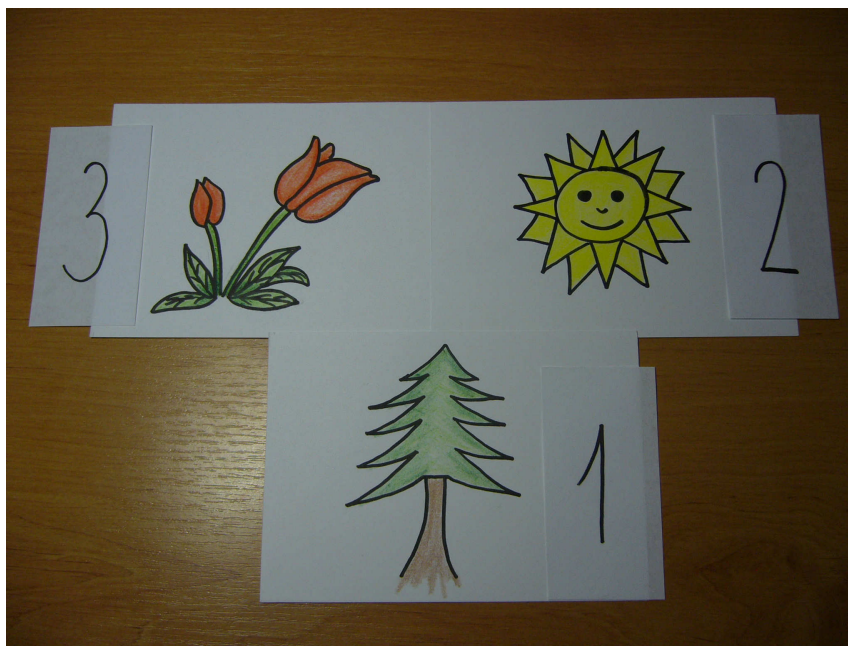


### 8.4 Didaktické hry se slabikou

Mezi základní jednotky jazyka patří právě slabiky. Učitel by jim měl proto ve výuce čtení věnovat velkou pozornost. Jedná se však o období, které je pro žáky poměrně náročné. Úskalí se skrývá v rozdílu mezi akustickou a optickou podobou slabik. Slabika vyslovená je přirozená jednotka řeči. Tištěná slabika se skládá ze dvou a více písmen. Hlavním cílem je naučit žáky číst slabiky jako celek. Potom se dá předpokládat, že následný vývoj čtení bude probíhat bez větších obtíží. Pokud jsou někteří žáci slabší čtenáři, učitel by měl napovídat počáteční souhlásku. Poté si žák uvědomí samohlásku a obě hlásky vysloví snáz najednou.

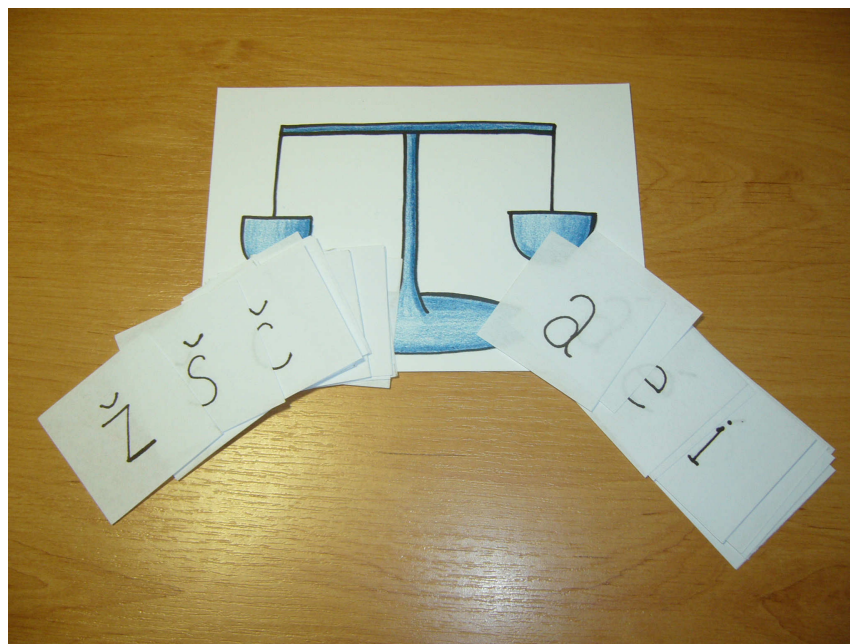
### Přiřadíš správně?

Žáci mají před sebou kartičky a s obrázky a čísla. Jejich úkolem je přiřadit obrázku číslo nebo obrázek číslu a to podle toho, kolik má daná věc na obrázku slabik.



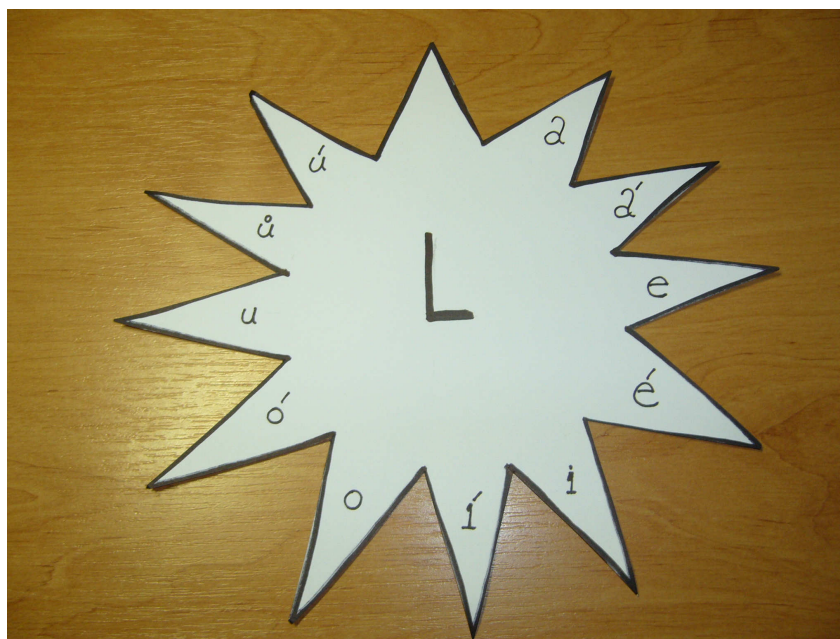
### Zvaž slabiku na váze

Žáci mají za úkol vybrat a položit na jednu misku vah nalevo libovolnou souhlásku a na druhou misku libovolnou samohlásku. Výslednou slabiku přečtou nahlas.



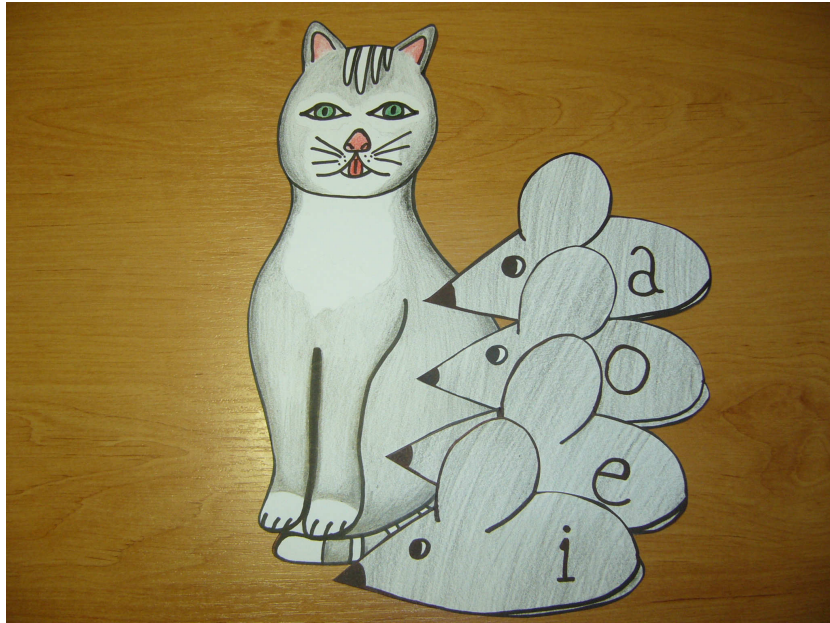
### Hvězdička se slabikou

Uprostřed hvězdičky je napsána souhláska a okolo v cípech hvězdy jsou vypsány samohlásky. Úkolem žáků je spojit souhlásku s jednotlivými samohláskami. Výslednou slabiku přečtou nahlas.



## Kočka chytá myšky

Na vystřižené kočce je napsaná souhláska. Myši mají na svém těle samohlásky. Žáci přiřazují myši ke kočce a následně mají za úkol přečíst slabiku.



### 8.5 Didaktické hry se slovy

Žáci by měli již na konci prvního ročníku umět číst plynule, s porozuměním textu a správně. Než se tak stane, nastávají obtíže s víceslabičnými slovy. Dalším úskalím bývají slova se skupinou souhlásek na začátku slova nebo uprostřed. Problematická bývají pro žáky slova se slabikotvorným –l a –r, slova, ve kterých se objevuje –ě a slabiky –di, -ti, -ni. Ke zvládnutí dovednosti plynulosti čtení je důležitá technika syntézy. Základní je automatizace čtení slov.

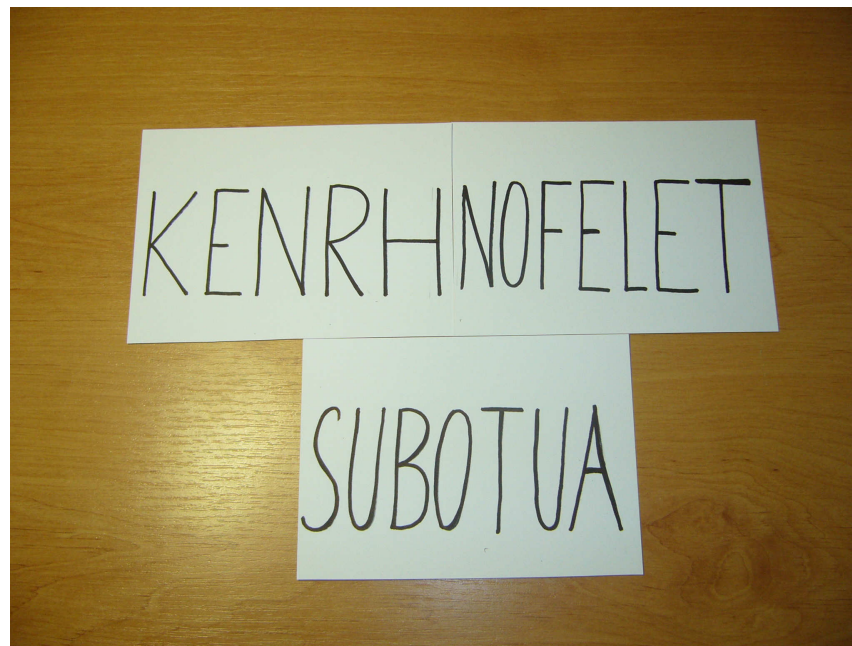
## Na kouzelníka

Na papírcích jsou napsaná písmena. Úkolem žáků je z písmen složit slovo. Učitel může žákům napovědět tím, že jim řekne, jaká slova mají hledat. Obměna: Učitel dá žákům pouze jedno slovo.



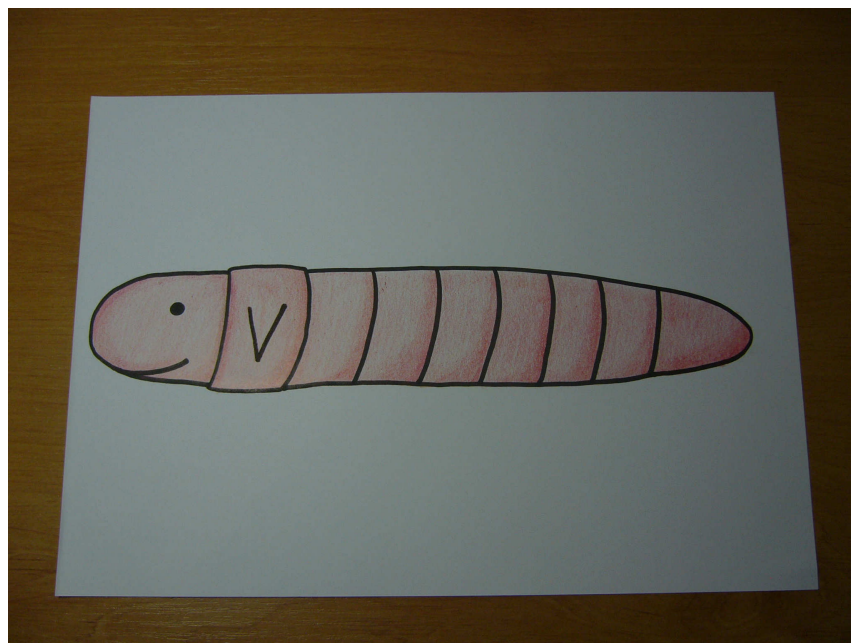
## Začarovaná slova

Na papírcích jsou napsaná různá slova, ale pozpátku. Úkolem žáků je slova přečíst správně. Prvně slovo vyhlávkují a následně přečtou celé slovo.



### **Žížala**

Zde mají žáci za úkol do žížaly doplňovat písmena tak, aby utvořená slova dávala smysl.



## 8.6 Didaktické hry ke kontrole porozumění

Metoda analyticko-syntetická upřednostňovala techniku čtení. Často však unikalo porozumění čtenému textu. Důraz této složce dávala metoda globální. Ve výuce čtení je jednou z nejdůležitějších složek právě porozumění čteného textu. Pokud žák čte špatně, pravděpodobně textu ani nerozumí.. Pokud mu nerozumí, čtení ho nebaví, nečte a nezlepšuje si techniku čtení.

### Schované slovíčko

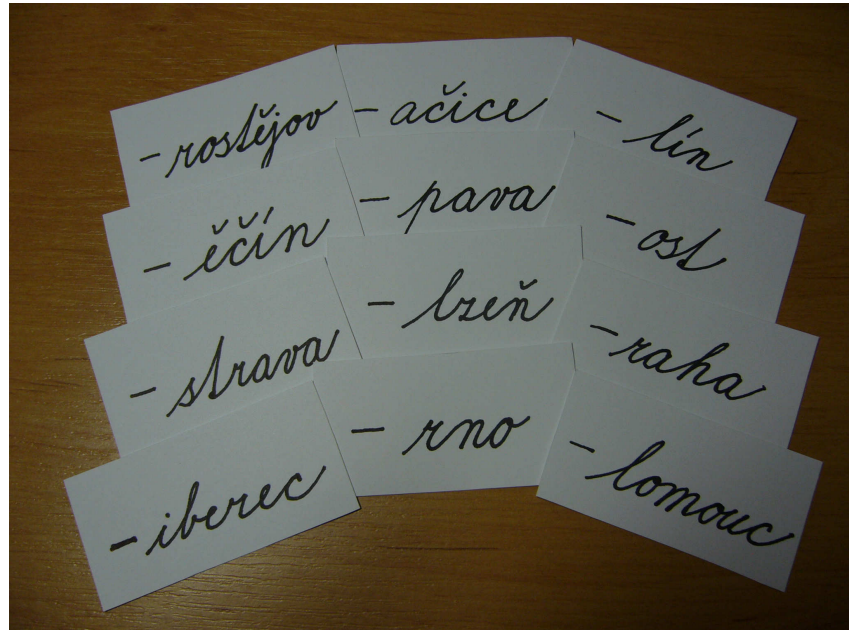
Žáci mají před sebou kartičky. Na půlce kartiček je napsaná první slabika slova, na druhé půlce kartiček druhá slabika slova. Úkolem žáků je sestavit slova správně.





## Doplníš správně písmeno?

Na papírcích jsou napsané názvy měst bez počátečního písmene. Úkolem žáků je správně doplnit písmeno. Učitel může na mapě názorně ukázat název daného města a žákům napovědět.



V těchto hrách je hlavním cílem rozvíjení smyslů. Smysly jsou velmi důležité pro rozvoj čtení. Učitel má při nich možnost pozorovat žáky. Může tak odhalit některé smyslové vady. Právě vady mohou být činitelem, kvůli kterému žák neprospívá.

## **Závěr**

V průběhu zkoumání jednotlivých kapitol jsem dospěla k závěru, že vývoj primárního čtení, školy samotné, pohledů na zdokonalování jazykového projevu, motivace a hry jako celku prošel mnoha změnami, které se přínosně promítly do dalšího předmětu zkoumání a ovlivnily tak příznivě jejich další vývoj. V dnešní době existuje celá řada názorů na tuto problematika, ale vždy se v zásadě shodují nebo ze sebe vzájemně vycházejí a ovlivňují.

Diplomová práce měla kladný dopad na pohled teorie a praxe ve výuce primárního čtení. Teoretická část vyústila přirozeně do části praktické, na kterou měla kladný dopad v metodách a zaměření jednotlivých her, včetně motivace. Znalost psychiky žáka je neocenitelnou pomocí pro učitele, kteří chtějí vyučovat efektivně. Myslím si, že by bylo vhodné se ještě v budoucnu zaměřit na rozpracování statistik her, které žáky a děti vůbec, v zásadě nejvíce přitahují.

## Seznam použitých pramenů a literatury

- 1) BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 86 s., ISBN 80-7178-035-9.
- 2) BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: rektorát UJEP, 1981, 102 s.
- 3) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- 4) FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, 81 s., ISBN 80-85931-64-8.
- 5) GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BUŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s., ISBN 80-85783-24-X.
- 6) HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Mistral, 1991, 272 s. ISBN 80-900704-7-7.
- 7) HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Tomáš Houška, 1993, 259 s., ISBN 80-900704-9-3.
- 8) KADLECOVÁ, M., KRYSOVÁ, F., PÁTOVÁ – VRCHOTOVÁ, J., URBÁŠKOVÁ – FIALOVÁ, R. *Hlasová výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955, 83 s., 521-583.
- 9) KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 186 s., ISBN 80-244-0599-7.
- 10) KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principál, 2007, 186 s., ISBN 978-80-87029-12-1.

- 11) KOŽÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 184 s., ISBN 80-247-0852-3.
- 12) KOVÁČOVÁ, M. *Jazyková výchova v pedagogické praxi*. Bratislava: Bratislava, 1991, 135 s., ISBN 80-85185-08-3.
- 13) KRATOCHVÍLOVÁ, S., ZACHRLA, J. *Relaxační cvičení na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, 44 s., ISBN 80-210-3830-6.
- 14) KUSÁK, P., DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 234 s., ISBN 80-244-0294-7.
- 15) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s., ISBN 80-7315-039-5.
- 16) MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1997, 151 s., ISBN 80-7068-104-7.
- 17) MORRISH, R. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003, 135 s., ISBN 80-7178-786-8.
- 18) PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006, 102 s., ISBN 80-7367-101-8.
- 19) PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2009, 147 s., ISBN 978-80-210-4834-8.
- 20) SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995, 56 s., ISBN 80-85931-05-2.

- 21) SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993, 49 s.
- 22) SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 117 s., ISBN 80-04-24306-1.
- 23) SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s. r. o., 2007, 220 s., ISBN 978-80-86633-93-0.
- 24) SYNEK, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 68 s., ISBN 80-244-0964-X.
- 25) SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, 311 s., ISBN 80-7178-942-9.
- 26) ŠTURMA, J. *Didaktická cvičení*. Hradec Králové: Hradec Králové, 1988, 168 s. 60-204-88.
- 27) TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s., ISBN 978-80-7394-038-6.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Strašáková
<b>Katedra:</b>	Primární pedagogika
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martina Fasnerová
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Význam a využití didaktické hry v hodinách primárního čtení
<b>Název v angličtině:</b>	Significance and Use of Didactic Games in Primary Reading Lessons
<b>Anotace práce:</b>	<p>V diplomové práci se věnuji významu a využití didaktické hry v hodinách primárního čtení.</p> <p>V teoretické části se zabývám reformami v českých primárních školách po roce 1989, Rámcovým vzdělávacím programem, jazykové výchově, vývoji metod ve výuce prvopočátečního čtení, motivací, hrou a didaktickou hrou.</p> <p>V praktické části jsem vytvořila soubor didaktických her do hodin primárního čtení. Didaktické hry jsem zařadila do šesti kapitol, podle zaměření jednotlivých didaktických her. Kapitoly obsahují didaktické hry na rozvoj smyslového vnímání, na rozvoj řeči, na rozlišování písmen a hlásek, na hry se slabikou, se slovy, se slovy a didaktické hry ke kontrole porozumění</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Hra, didaktika, motivace
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This Diploma Thesis deals with significance and use of didactic games in primary reading lessons.</p> <p>A theoretical part concentrates on reforms in Czech primary schools after 1989, Framework Educational Programme, language teaching, development of methods in primary reading lessons, motivation, game and didactic game.</p> <p>In a practical part I developed a set of didactic games for primary reading lessons. The didactic games were divided into six chapters according to their focus.</p> <p>The chapters contain didactic games for development of senses and speech, games for distinguishing letters and sounds, games with syllables and words and games for a control of understanding.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Game, didactics, motivation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	žádné
<b>Rozsah práce:</b>	77 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk