TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

KATEDRA
PRIMÁRNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ

UČÍME DĚTI V 1. ROČNÍKU

1. díl

Didaktika čtení

Jana Johnová

Lanovka

Liberec 2021

UČÍME DĚTI V 1. ROČNÍKU
1. díl
Didaktika čtení

JANA JOHNOVÁ

Vydáno v edici LANOVKA
Učební texty pro preprimární a primární vzdělávání
Redakční rada: doc. RNDr. Petr Anděl, CSc.; PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.; PhDr. Jana Johnová, Ph.D.; Mgr. A. Lucrezia Škaloudová Puchmajerová, Ph.D.
Grafická úprava: Lucrezia Škaloudová Puchmajerová

TUL 2021

© Jana Johnová, KPV FP TUL
Recenzenti: doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D. a PhDr., Ing. Z. Maňourová, Ph.D.
Vydala Technická univerzita v Liberci v roce 2021
ISBN 978-80-7494-567-0

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK 5
ÚVOD 6
1 NEŽ ZAČNEME VYUČOVAT 8
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ 8
1.2 LITERATURA KE STUDIU I PRAXI PRO ČTENÍ I PSANÍ 15
2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ROLI ŠKOLÁKA 16
2.1 POKYNY PŘED ZAHÁJENÍM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY 16
2.2 ZÁPIS DO 1. ROČNÍKU 19
2.3 PRVNÍ DEN VE ŠKOLE 21
3 ZAHÁJENÍ VÝUKY V 1. ROČNÍKU 23
3.1 CO NELZE V 1. ROČNÍKU OPOMENOUT 23
3.2 ZAVEDENÍ RITUÁLŮ 24
3.3 MOTORICKÉ ČTENÍ 28
4 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD ČTENÍ 31
4.1 METODY SYNTETICKÉ 32
4.2 METODY ANALYTICKÉ 33
4.3 METODY ANALYTICKO-SYNTETICKÉ 34
5 ELEMENTÁRNÍ METODY ČTENÍ VE VÝUCE 35
5.1 STRATEGIE SPOLEČNÉ PRO ELEMENTÁRNÍ METODY ČTENÍ 35
5.2 METODIKA VÝUKY ANALYTICKO-SYNTETICKOU METODOU 38
5.2.1 Etapa jazykové přípravy 39
5.2.2 Etapa slabičně-analytického způsobu čtení 57
5.2.3 Etapa plynulého čtení slov a vět s důrazem na čtení s porozuměním 61
5.2.4 Etapa postupného osvojování techniky čtení a rozvoje čtenářského zájmu 66
5.2.5 Chyby při čtení a jejich možná náprava 69
5.3 GENETICKÁ METODA 71
5.4 METODA SPLÝVAVÉHO ČTENÍ 74
6 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 75
6.1 ÚLOHA ŠKOLY A UČITELE V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 76
6.2 VYBRANÉ NÁMĚTY A METODY V HODINÁCH ČTENÍ 78
6.2.1 Poezie zábavně i poučně 79
6.2.2 Dílna čtení 81
6.2.3 Využití dramatické výchovy 84
ZÁVĚR 87

ZDROJE 88
PŘÍLOHY..... 94

SEZNAM ZKRATEK

CNS Centrální nervová soustava
ČŠI Česká školní inspekce
IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)
OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIRLS Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní šetření zaměřeno na čtení žáků 4. ročníku)
PISA Programme for International Student Assesment (Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání).
RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
VÚP Výzkumný ústav pedagogický

Vážení studenti, s orientací v textu vám pomohou následující ikony:

	Příklady		Definice
	Otázky a úkoly		Síť, mezipředmětové vazby

ÚVOD

Od narození dítě poslouchá a postupně rozvíjí svoji řeč, přičemž celý proces ovlivňuje prostředí, ve kterém žije. Současná přetechnizovaná doba příliš neakcentuje přímou mezilidskou komunikaci, která je pro náš život nepostradatelná. Vždyť propojení mluvené řeči s intonací a mimoslovní komunikací odlišuje člověka od světa zvířat a stává se nenahraditelnou složkou jeho bytí.

Formulování, vysvětlování i opakování myšlenek může probíhat za předpokladu, že si od útlého dětství osvojujeme slovní zásobu. Její rozvoj patří k hlavním cílům předškolní výchovy. Se vstupem do základní školy se dále zlepšují vyjadřovací schopnosti žáků na základě jejich učení, které je podmíněno četbou.

Člověku však přísluší i touha zaznamenat obsah svých myšlenek, což umožňuje písemná forma jazyka. A opět se vrátíme do předškolních let dítěte, kde se budují základy nejen pro čtení, ale i jeho budoucí psaní. Vedle rozvoje řečových dovedností je cílem rozvíjet i grafo-motorické dovednosti. Na ně navazuje v prvním ročníku výuka písma a následné osvojování gramatických pravidel jazyka. Slova, věty nejsou již žáky pouze vyslovovány, ale jsou prozkoumávány po stránce jazykové i formální a postupně se dostávají kvalitativně na vyšší úroveň. Všechny složky rozvoje čtenářské gramotnosti je však nutné dětem zprostředkovávat s ohledem na věk i jejich vývojové zvláštnosti.

Podmínkou úspěšného vzdělávání žáků je i důkladná odborná příprava jejich učitelů. Předložený materiál si klade za cíl poskytnout budoucímu elementaristovi didaktický vhled do problematiky prvopočátečního čtení a psaní. I když v pedagogické praxi nelze jmenované disciplíny oddělit, byl tento vzdělávací text rozložen do dvou samostatně publikovaných částí – didaktiky čtení a didaktiky psaní.

První díl, jehož je tento úvod součástí, se zabývá didaktikou čtení a je rozdělen do šesti kapitol. První z nich nám předkládá vysvětlení pojmu čtenářská gramotnost a poskytuje přehled nejen odborné literatury, ale i literatury s praktickými náměty do výuky. V následující kapitole získá čtenář přehled o přípravě dítěte na roli školáka. Třetí kapitola demonstruje začínajícímu učiteli rituály, které je vhodné zavést ihned po zahájení výuky v 1. ročníku, a podrobněji informuje o motorickém čtení. Stručný přehled metod čtení nabízí čtvrtá kapitola. Následuje podrobné rozpracování současných výukových metod i strategií v českých školách. Závěrečná šestá kapitola informuje o postupech školy i učitele v rozvoji čtenářské gramotnosti. Vedle praktických námětů do výuky zde nalezne čtenář i přehled možných pomůcek pro výuku čtení.

V celém procesu výuky čtení a psaní, který plynule navazuje na předškolní výchovu v oblasti jazykové přípravy i rozvoje grafomotoriky, klademe velký důraz na motivaci. Zároveň rozvíjíme dovednosti umožňující pozorovat svět okolo nás, vyjádřit své myšlenky a utvářet si vlastní názor. Tak podporujeme přirozený zájem dítěte o učení a otevíráme mu cestu k celoživotnímu vzdělávání. Aby proces mohl být nastartován, je úkolem učitele navodit pozitivní atmosféru od chvíle, kdy prvňáček poprvé vstoupí do školní budovy. Je třeba mít na paměti, že žákovo těšení se na školu může zmařit třeba i špatné slovo, gesto. A jen těžko se

dítě vzdělává v prostředí, ve kterém se necítí dobře, nebo z něho má dokonce strach. Proto ke každému dítěti přistupujeme jako k jedinečné a neopakovatelné bytosti a máme na mysli stále aktuální citát J. A. Komenského: *„Celá moje metoda směřuje k tomu, aby školská robota se změnila v hru a potěšení. Učitelé zakládají svou vážnost v chmurné tváři, chtějí být raději obáváni než milováni. Tolikrát jsem veřejně i soukromě vytkl, že to není cesta správná, ale vždycky marně.“*

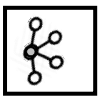
Dvoudílný materiál byl nazván „Učíme děti v 1. ročníku“ a je určen nejen budoucím učitelům, ale i začínajícím elementaristům v praxi, aby získali nezbytné teoretické základy a byli schopni vést své žáky metodicky správně.



Obr. 1 Před školou

1 NEŽ ZAČNEME VYUČOVAT

Paměť.



Paměť je schopnost uchovávat informace. Složitá činnost naší centrální nervové soustavy umožňuje informace zachytit, uchovávat a zpětně vybavit. Právě na tuto poslední část procesu si často stěžujeme, když si nejsme schopni na něco vzpomenout. Většinu doby své historické existence prožila lidská společnost v pravěku, odkázaná pouze na „vnitřní" individuální paměťové schopnosti svých členů. Nutnost předávat a uchovávat získané poznatky pouze přímým přenosem z generace na generaci, časté zapomínání a zkreslování informací znamenalo velké omezení technického a společenského pokroku. Proto nikoho nepřekvapí, jak ohromným zlomem v dějinách lidstva byl vynález „vnější paměti" – písma. Informace bylo možné zakódovat (napsat), uchovávat a v případě potřeby opět dekódovat (číst). Teprve s vynálezem písma se starověké civilizace (Sumerové, Egypťané, Číňané aj.) vynořily cca ve 4. tisíciletí př. n. l. z temnoty pravěku a staly se základem naší současné civilizace. Čtení a psaní patří od té doby k základním znakům vzdělání.

Osvojováním čtení a psaní po nástupu do 1. ročníku základní školy se dítěti otvírá zcela nový svět. Výuka těchto dovedností je jádrem vzdělávacího obsahu v prvních dvou letech v ZŠ. Bez dostatečné znalosti nejen pouhého čtení, ale i šířeji pojaté čtenářské gramotnosti není další výuka možná. Proto je obecnému rozboru tohoto tématu věnována následující vstupní kapitola.

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ

Mezinárodní výzkum

Pojem **čtenářská gramotnost**, který se u nás začíná objevovat od poloviny 90. let minulého století v souvislosti s realizací srovnávacích mezinárodních výzkumů, zakotvil v běžném slovníku pedagogů základních škol v posledních deseti letech.

Cílem mezinárodního projektu pro hospodářskou spolupráci a rozvoj **PISA** (Programme for International Student Assesment) je poskytnout informace o výzkumu žáků různých zemí na konci povinné školní docházky, přičemž je výzkum zaměřen na reprodukci získaných vědomostí a dovedností v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd, neboť jmenované oblasti jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění nastupující generace v pracovním procesu (Basal a kol. 2010). Výzkum **PISA** (účast žáků ČR od r. 2000) v roce 2009 poukázal na velmi nízkou **úroveň našich patnáctiletých žáků ve čtení.**

Čeští respondenti se v počtu zúčastněných zemí umístili na posledním místě. České školství na tuto skutečnost zareagovalo zorganizováním mnoha vzdělávacích programů i seminářů se zaměřením na oblast rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. MŠMT zajistilo udělení akreditací i finanční podporu.

Pro první stupeň se stávají významným ukazatelem úrovně výuky čtení výsledky výzkumu **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), který je jedním z hlavních šetření IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání). Cílem mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti je zjištění **úrovně čtenářské gramotnosti žáků čtvrtého ročníku základní školy** a sledování jejich vývoje. Je realizován každých pět let od roku 2001. Výsledky výzkumu jsou pro učitele 1. stupně významné zejména proto, že žáci v tomto věku zažívají významnou změnu, kdy z učení se dovednosti číst postupně přechází na vyšší stupeň, což je učení se čtením.

Postoj ČŠI

Rovněž ČŠI sledovala informovanost o čtenářské gramotnosti v mateřských a základních školách. Monitorovala a navrhla, jaká opatření[1] je možné přijmout ke zlepšení čtenářských schopností dětí a žáků školy a jak se školám daří naplňovat cíle školních vzdělávacích programů v souladu s požadavky příslušných rámcových vzdělávacích programů. I když RVP ZV (2007) nepoužívá pojem čtenářská gramotnost, patří mezi hlavní cíle vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ samostatné získávání informací z textů, sdílení čtenářských zážitků. Žáci by měli dospět k poznatkům a prožitkům, které pozitivně ovlivní jejich postoje a životní hodnotové orientace a obohatí jejich duchovní život.

Poznámky:

Česká školní inspekce zveřejňuje publikaci s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016. Testové úlohy uvolněné ze šetření PIRLS jsou v publikaci představeny v širším kontextu podmínek výuky a možností rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v České republice.
Publikace je určena především učitelům základních škol, kteří rozvíjejí čtenářské dovednosti žáků jak v hodinách českého jazyka, tak při výuce dalších vzdělávacích oborů, a odborníkům, kteří se zabývají čtenářskou gramotností.
Velmi potěšující je skutečnost, že naši žáci v roce 2016 dosáhli nadprůměrného výsledku a za uplynulých 15 let došlo ke statisticky významnému zlepšení jejich průměrného výsledku.
Dostupné na: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/PIRLS-2016

Definice

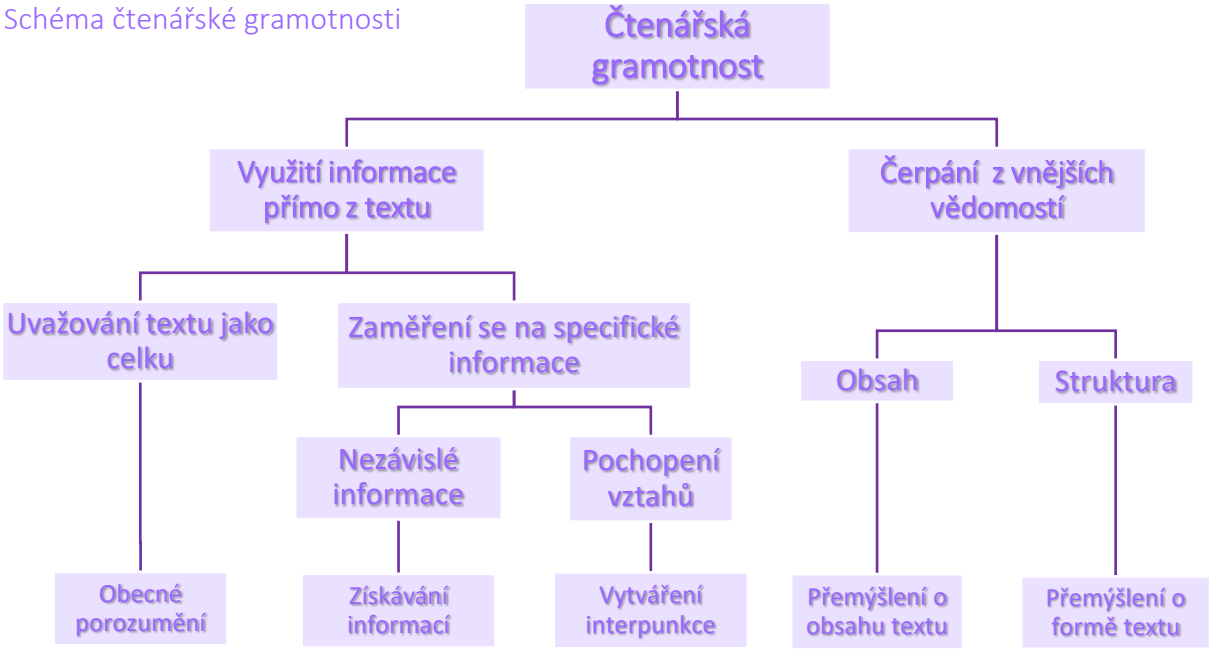
Pojem **čtenářská gramotnost** úzce navazuje na obecný pojem **gramotnost**, kterému se podrobněji věnuje Maňurová (In. Nohavová a kol., 2018, s. 16-18) a upozorňuje na jeho souvislost s osvojením tzv. trivia. S neustálým vývojem dochází i k širšímu chápání gramotnosti a ustaluje se termín **funkční gramotnost**, kterou lze vysvětlit jako využití zvládnutého čtení a psaní k běžným úkonům v každodenním životě. Taková schopnost člověku umožňuje řešit situace a jednat v interakci se svým okolím.

Výše citované výzkumy přináší vlastní **formulace definic čtenářské gramotnosti** (viz str. 13-14). Jejich komparací (PISA/OECD, Pedagogický slovník i VÚP) a cílů v kurikulárních dokumentech (RVP ZV) docházíme k závěru, že je tento pojem nutno chápat v širším kontextu. Základem je porozumění textu, které závisí na technice čtení a věkově přiměřených znalostech, bez kterých by čtení s porozuměním nemohlo být naplněno. Při zapojení smyslů

[1] Česká školní inspekce: 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.*

čtenář text vnímá a prožívá za účasti imaginace, následně jej propojuje se svými znalostmi a dochází k analýze a hodnocení. Cílem čtenářské gramotnosti je i tvořivé uplatnění informací a jejich využití při řešení problémů, sebevzdělávání, ale i pro vlastní tvorbu textů.

Schéma čtenářské gramotnosti



Mezi **faktory**, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, můžeme zahrnout genetické dispozice, motivaci, čtenářské strategie, zájem o četbu, intelekt dítěte. To jsou všechno faktory vnitřní, ale souběžně působí i faktory vnější, např. rodina, škola i mimoškolní aktivity dítěte.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotní proces, avšak může být narušen různými činiteli, které mohou mít negativní vliv na jednotlivé složky. K nejčastějším příčinám problémů v rozvoji čtenářské gramotnosti řadíme zejména:

- drobná poškození CNS;
- specifické poruchy čtení (dyslexie) – tato porucha se ve škole řeší nejvíce, ale ve světě ustupuje do pozadí;
- vliv méně podnětného prostředí, nemusí jít pouze o rodiny sociálně slabší, ale jsou to i nefunkční rodiny, pracovně přetížení rodiče, kteří na své děti nemají čas a dostatečně se jim nevěnují;
- nekompetentní přístup učitele;
- nedostatek času věnovaný čtení.

Na 1. stupni ZŠ mluvíme v souvislosti se čtenářskou gramotností o tzv. **počáteční čtenářské gramotnosti**, která obsahuje nejen výuku čtení a psaní s akcentem na zvládnutí techniky v průběhu prvních dvou let školní docházky, ale zároveň vedeme žáky k aktivnímu

poslechu. Pozornost je při něm soustředěna na zapojení smyslů, vnímání obsahu. Důležitou úlohu sehrávají nálady, pocity, emoce. Při prohlubování těchto dovedností se zaměřujeme na interdisciplinární propojení obsahů předmětů[2]. Žáky rovněž obohacuje a rozvíjí využívání metod dramatické výchovy. Prožitek dětí, který se váže na literární text, podněcuje vnitřní motivaci k četbě a v rámci reflexe si žáci zároveň upevňují své postoje a hodnoty.

Za užší pojem, než je počáteční čtenářská gramotnost, lze označit **prvopočáteční čtení a psaní**, v nichž se hlavně klade důraz na zvládnutí techniky čtení a psaní a postupné rozvíjení čtenářského zájmu. I když se od předškolního věku děti těší, že se ve škole naučí číst a psát, patří tato oblast k nejnáročnější části vzdělávání, a to ihned po zahájení jejich školní docházky. Dochází k postupnému převodu dětí z herních činností k systematičtější přípravě. Učitel-elementarista musí využívat pozitivní motivaci, rozvíjet vztah k učení a prohlubovat zájem žáků o sebevzdělávání, které se bez prvopočátečního čtení a psaní neobejde.

K prostudování hlubšího vhledu do historie prvopočátečního čtení a psaní doporučujeme prostudovat literaturu:
Křivánek Z., Wildová R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 80-86039-55-2.
Fasnerová Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 2018. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1



Obr. 2 Školní knihovna

[2] ČŠI (2011) uvádí ve výsledcích šetření: na 1. stupni ZŠ se učitelé českého jazyka nejvíce zaměřují na strukturování poznatků, pojmy a souvislosti (zjištěno v 95,1 %) a snaží se o propojení učiva s praxí. Významné je navýšení motivačních aktivit s využitím vztahu českého jazyka k umění, kultuře a historii. V ostatních předmětech je zajímavý přínos ke ČG v přírodovědných a společenskovědních předmětech. K rozvoji kritického myšlení (93 % ze všech navštívených hodin) a strukturování poznatků v souvislostech (99 % hodin sledované výuky) nejvíce přispívali vyučující v přírodovědných předmětech. Ve všech hodnocených předmětech doporučuje ČŠI školám zaměřit se více na využívání souvislostí s ostatními předměty, propojování aktivit ČG a k motivaci více využívat výběr textů se vztahem k umění, kultuře a historii.

Poznámky

Výzkum čtenářské gramotnosti – šetření PISA v r. 2009

V roce 2009 se výzkumu účastnilo 34 členských zemí OECD, mezi které patřila i Česká republika a dalších 31 nečlenských zemí. Celkem proběhl výzkum v 65 zemích.

V oblasti čtenářské gramotnosti se čeští žáci umístili až v poslední třetině pomyslného žebříčku, přičemž od roku 2000 došlo v pěti zemích k významnému zhoršení výsledků žáků. Mezi těmito zeměmi byla i Česká republika. Prokázalo se, že na zhoršení výsledků českých žáků se podílejí chlapci. Podíl těchto chlapců na zastoupení mezi žáky s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí se zvýšil téměř na třetinu.

Varující je také zjištění, že více než polovina všech našich patnáctiletých žáků se často ve škole nudí a třetina do školy chodit nechce. Od roku 2000 se snížil počet žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost, úbytek je největší ze všech zemí OECD. Alarmující je i skutečnost, že se také podle žáků zhoršila kázeň v hodinách českého jazyka.

Shrneme-li výsledky, můžeme konstatovat, že se čeští žáci propadli ve „vztahu ke čtení". Dosažené výsledky jsou nejhorší ze všech zúčastněných zemí. Znamená to, že žáci nečtou beletrii, nechodí do knihoven, nečtou pro radost. Ke zhoršení došlo i ve schopnosti posoudit text. Jen podprůměrně se orientují v nesouvislých textech, jen omezeně jsou zvyklí pracovat s učebnicovými texty. Je třeba si uvědomit, že je nutné vést žáky k práci i s texty neučebnicovými.

Zajímavým výsledkem je i zjištění, že ve všech zúčastněných zemích dosáhly lepších výsledků v úrovni čtenářské gramotnosti dívky. Z pohledu výsledků žáků v různých druzích škol se ve čtenářské gramotnosti významně zhoršily výsledky žáků základních škol a žáků v maturitních a nematuritních programech středních odborných škol. Prohloubil se tak rozdíl mezi výsledky žáků gymnázií (jejich výsledky se od roku 2000 prakticky nezměnily) a výše zmíněných žáků. Je třeba upozornit i na výsledky speciálních škol, a to právě v době, kdy se objevují tendence k jejich rušení. Výsledky žáků těchto škol se v uvedeném období naopak významně zlepšily.

Rozvoj čtenářské gramotnosti není jen úkolem učitelů českého jazyka, ale učitelů všech předmětů, aby došlo ke zlepšení výsledků a naši žáci se přiblížili úrovni žáků Koreje, Finska a čínských žáků ze Šanghaje, kteří dosáhli nejlepších výsledků. (Basal a kol. 2010)



Otázky a úkoly:

1) Vyhledejte na webových stránkách ČŠI informace o posledních prezentovaných výsledcích šetření PIRLS.

2) Jak se vyvíjela úspěšnost českých žáků v čtenářské gramotnosti od roku 2009 do současnosti?

V odborných textech lze identifikovat několik variant definice pojmu čtenářská gramotnost:

Pedagogický slovník (Průcha, Valtrová, Mareš, 2009) Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Je to například železniční jízdní řád, návod k užívání léků apod. Jde o dovednosti nejen čtenářské, to je umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Z pedagogického hlediska je čtenářská gramotnost zkoumána v mezinárodních měřeních vzdělávacích výsledků zemí OECD, zejména v projektu PISA a v projektu PIRLS.

Autoři výzkumu PISA (2001) charakterizují čtenářskou gramotnost pro věk patnáctiletých žáků jako schopnost jedince porozumět psanému textu, o kterém je schopen následně přemýšlet a použít jej k dosažení určitých cílů, ale také k rozvoji vlastních vědomostí, dovedností i k aktivnímu začlenění do života společnosti.

Výzkum PIRLS se u žáků mladšího školního věku – devítiletých žáků - zaměřuje na proces porozumění, dále na čtenářské záměry, což jsou důvody, které vedou jedince ke čtení. Jsou označeny jako čtení pro literární zkušenost (jedinec se stává při čtení součástí příběhu, prostředí, pocitů, myšlenek a četbou dostává příležitost k rozvoji fantazie) pro čtení i pro získávání a používání informací (čtenář získává informace na základě četby textů vycházejících především z reálného života). Třetí sledovanou oblastí jsou čtenářské postoje a chování, které odráží jedincův postoj ke čtení a psané kultuře. Čtenářská gramotnost je definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost, anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se zapojili do společenství čtenářů, a čtou pro zábavu (ČŠI, 2001).

VÚP (2010): „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

Prolínající se roviny, v nichž je třeba v souvislosti s pojmem vnímat všechny níže uvedené:

1. **Vztah ke čtení**: předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je radost z četby, která je propojená s vnitřní motivací.
2. **Doslovné porozumění**: spočívá v dekódování psaných textů, přičemž při doslovném porozumění jsou zapojeny dosud nabyté znalosti a zkušenosti.
3. **Vysuzování a hodnocení:** jedná se o promyšlené závěry a kritické zhodnocení přečteného z různých hledisek, zahrnuje i sledování záměrů autora.
4. **Metakognice:** čtenář je schopen reflektovat záměr vlastní četby, monitorovat i vyhodnocovat své vlastní porozumění vybranému textu, zároveň záměrně volí strategie vedoucí k lepšímu porozumění.
5. **Sdílení:** dovednost sdílet své prožitky z četby s ostatními. Zahrnuje i porovnávání společensky sdílenými interpretacemi se schopností reflexe – úvaha nad shodami i rozdíly.
6. **Aplikace:** čtenář využívá četbu k osobnostnímu růstu s možností uplatnění v různých oblastech života.

(VÚP, 2010)



Obr. 3 Dětská literatura

1.2 LITERATURA KE STUDIU I PRAXI PRO ČTENÍ I PSANÍ

Tabulka č. 1: Přehled vybrané literatury

Autor	Název knihy	Nakladatelství	Rok
Antoš I., Johnová J.	Předškoláci ve škole	Dialog	2018
Bednářová J.	Čtení s porozuměním a hry s jazykem	Edika	2012
Bednářová J. Šmardová V.	Rozvoj grafomotoriky	Computer Press	2011
Bednářová J. Šmardová V.	Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy	Computer Press	2011
Doležalová J.	Rozvoj grafomotoriky v projektech	Portál	2010
Emmerlingová S.	Když dětem nejde čtení 1,2,3	Portál	2011
Fasnerová M.	Prvopočáteční čtení a psaní	Grada	2018
Hausenblas O.	Čeština doopravdy	Ondřej Hausenblas	2015
Johnová J.	Didaktický pohled na výuku psaní	Český jazyk a literatura	2014
Křivánek Z. Wildová R.	Didaktika prvopočátečního čtení a psaní	Univerzita Karlova v Praze - Pedag. fakulta	1998
Lipnická M.	Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike	Belianum	2019
Mlčáková R.	Grafomotorika a počáteční psaní	Grada	2009
Nováková I.	Čtu a vím o čem	Portál	2014
Novotná I.	Pracovní sešit předškoláka	Computer Press	2011
Svoboda P.	Cvičení pro rozvoj čtení	Portál	2008
Svoboda P.	Zábavná cvičení pro rozvoj čtení	Portál	2011
Šup R.	Učíme se číst s porozuměním pro 2. – 5. ročník ZŠ	Rudolf Šup	2005
Tymichová H.	Nauč mě číst a psát	SPN	1987
Vodička I.	Nechte leváky drápat	Portál	2008
Wildová R.	Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní	Univerzita Karlova v Praze - Pedag. fakulta	2002

2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ROLI ŠKOLÁKA

Školní docházka. Vstupem do školy začíná dítě plnit novou společenskou roli, stává se školákem. Nebylo tomu tak vždycky. Celou naší historii až do 18. století bylo školní vzdělávání omezeno jen na malou část populace, především na chlapce z bohatých privilegovaných vrstev. Důležitým mezníkem byl rok **1774**, kdy císařovna **Marie Terezie** zavedla všeobecnou povinnou školní docházku v Habsburské monarchii, a to pro chlapce i dívky. I když začátky praktické realizace nebyly lehké (děti musely pracovat v hospodářství, nedostatek kvalifikovaných učitelů), byly položeny základy, na kterých se postupně vyvíjela naše školní soustava.



Obr. 4 Marie Terezie

Vstup dítěte do role školáka byl a je zásadním zlomem v jeho životě a je třeba, aby na tento krok byly děti náležitě připraveny. Tomuto tématu se věnuje tato kapitola, v níž jsou uvedeny hlavní pokyny pro přípravu před zahájením školní docházky (kap. 2.1), zdůrazněn je význam a organizace zápisů do 1. ročníku (kap. 2.2) a popsány jsou klíčové momenty „zlomového okamžiku" – prvního dne ve škole.

2.1 POKYNY PŘED ZAHÁJENÍM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Role školáka

Od školního roku 2018/19 se mění začátek povinné školní docházky, který se oproti našim národním zvyklostem posouvá o jeden rok dříve, a proto se pro děti stává povinný poslední předškolní rok přípravy v mateřských školách. Přesto nástup do prvního ročníku zůstává zlomovou událostí v životě dítěte. Vstupem do školy se mění jeho sociální postavení a z předškoláka se stává žák. Očekávání spojená s rolí školáka jsou spíše pozitivní. Děti se těší na pomůcky související s nástupem do školy, jsou to školní batohy, penály, rozmanité psací potřeby, barevné desky, ale také na různá hodnocení, která znají z doslechu, např. známky (jedničky, hvězdičky, obrázky, razítka). Některé prožívají pozitivní napětí, jaká paní učitelka nebo pan učitel je budou učit. Až na druhém místě bývá představa prostředí a nových činností, které jsou v prvním ročníku základní. Mezi ně patří čtení, psaní a počítání. Dítě si ještě nespojuje školu a nástup do školy s povinnostmi, které na něj budou kladeny. Někdy toto těšení naruší rodina, která svého potomka straší školou a upozorňuje, že bude muset ve škole poslouchat. Setkání učitele s rodiči poskytne příležitost předat informaci, aby dítě školou nikdy nestrašili, protože by mohli vážně narušit počátek jeho školní docházky.

Spolupráce školy a rodiny

Navázání vzájemné **spolupráce učitele a rodičů** je jedním z hlavních faktorů, které umožní dítěti bezproblémový vstup do základní školy. Mnoho škol spolupracuje s mateřskými školami, které organizují setkání rodičů, předškoláků a učitelů-elementaristů. V některých obcích či městech pořádají základní školy setkání s rodiči již v červnu, tedy před zahájením školního roku. Na těchto setkáních, ať už jde o setkání v mateřské škole nebo v základní škole, jsou rodičům vysvětlovány požadavky, které budou na dítě kladeny. Rodiče se při nich seznamují s potřebným vybavením dítěte, s aktivitami, které pomohou podpořit úspěšný start dítěte v prvním ročníku.

K ulehčení vstupu dítěte do role školáka můžeme napomoci tím, že jej vedeme k:

- dokončení započaté aktivity, například hry;
- pozornému naslouchání pohádek (nejvhodnější je předčítání rodiči s následnou diskuzí nad přečteným textem);
- správné výslovnosti (v případě problémů vyhledat odbornou pomoc – logopeda);
- soustředění při započaté aktivitě (neodbíhat, nenechat se rozptylovat jinými podněty);
- plnění pravidelných povinností (drobná pomoc v domácnosti);
- reagování na pokyny rodičů (reakce na první pokyn);
- úklidu hraček po skončení hry;
- pravidelnému režimu (včasné ukládání dítěte ke spánku – délka spánku přibližně 10 hodin, pravidelné vstávání, jídlo…);
- zvládnutí základů sebeobsluhy (obouvání, převlékání, zapínání knoflíků, složení oděvů na hromádku, hygiena);
- zvládnutí základů slušného chování – poprosit, poděkovat, pozdravit.

(Johnová, www.jak-spravne-psat)

Mnoho rodičů se v současné době zajímá i o způsob výuky čtení a psaní.
Součástí schůzky může být předání **několika rad**, které pomohou dětem **ke snadnějšímu osvojení požadovaných dovedností:**

- Odpovídejte na časté otázky, které Vám dítě pokládá. Je pro něj velmi důležité poznávat nepoznané ze světa dospělých.
- Podporujte spolupráci, neodhánějte dítě při jeho zájmu vám pomoci. Pomoc v domácnosti je pro dítě důležitá v oblasti rozvoje hrubé i jemné motoriky.
- Pro dítě, které nemá vlastní pokoj, vytvořte pracovní místo (psací stůl a židli – pokud možno polohovací).

- Podporujte zájem dítěte o kreslení. V případě, že tuto aktivitu samo nevyhledává, je třeba mu ji nabízet.
- Učte dítě pozorně naslouchat. Předčítejte mu a ptejte se na přečtené.
- Vyprávějte si s dítětem o ilustracích i o různých jiných obrázcích.
- Podporujte rozvoj rytmického cítění, které je velmi důležité pro čtení i psaní. Mimo pohádek čtěte i básničky, říkejte si společně říkadla (vhodné je doprovázet i pohybem), zpívejte společně písničky.
- Pokud dítě projeví samo zájem o písmena, neodmítejte ho, ale zůstaňte pouze u hůlkového písma. Ke znalosti písmen v předškolním věku dítě nikdy nenuťte.
- Sledujte správné držení psacích potřeb, opravujte dítě v případě špatného držení.
- Dítě nestrašte školou. Nepoužívejte věty jako: „Počkej, oni tě ve škole naučí!“, „Tak tohle ve škole nebudeš smět dělat!“ atd.

Desatero pro čtení a psaní (Johnová, www.jak-spravne-psat)



Obr. 5 Dítě pomáhá v domácnosti



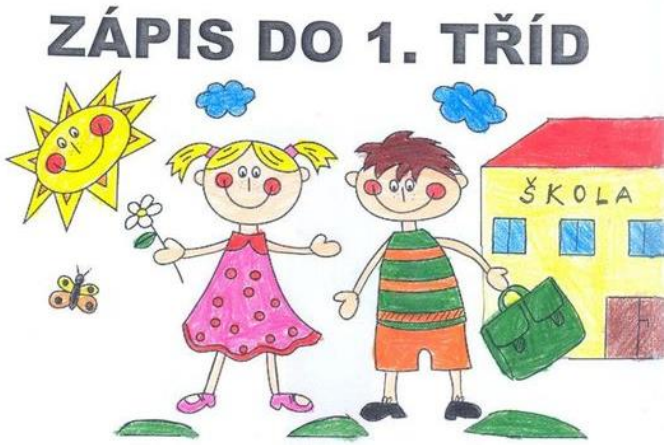
Obr. 6 Pomoc dětí v domácnosti

Pokyn pro učitele

S výše uvedenými informacemi úzce souvisí doporučení pro učitele, začínající učitele bez předchozích zkušeností s výukou v 1. ročníku, aby z přípravy na svou pedagogickou roli elementaristy v žádném případě nevypustili důkladné **seznámení s obsahem RVP PV**! Pro úspěšnou výuku prvňáčků musí učitel znát obsah vzdělávání, na který navazuje.

2.2 ZÁPIS DO 1. ROČNÍKU

Mezníkem v životě dítěte před nástupem do školy je již dlouhá desetiletí **„Zápis do školy“.** I když současná legislativa umožňuje rodičům zapsat dítě v jeho nepřítomnosti, stále většina rodičů považuje zápis budoucích prvňáčků za významný životní krok. A ve stejné slavnostní atmosféře by měla škola zápis organizovat. Varianty jsou ve školách různé, přesto se větší procento učitelů při zápisu snaží o určité ověření schopnosti dítěte zvládat školní docházku.



Obr. 7 Zápis do prvních tříd, ukázka pozvánky



Obr. 8 Vítání prvňáčka

U zápisu se sleduje tzv. **školní zralost** dítěte. Tento pojem zahrnuje **fyzickou, psychickou i sociální způsobilost dítěte** (jde o fyzickou, psychickou, emocionální i sociální zralost organismu, znamená to tedy zralost centrální nervové soustavy). Učitel na základě rozhovoru a vyzkoušením některých z níže uvedených aktivit (nemusí být však zcela shodné) sleduje, zda bude dítě schopné zahájit školní docházku a zvládnout požadavky, které na něj v roli školáka budou kladeny. Vedle pojmu školní zralost se rodiče mohou setkat i s pojmem **školní připravenost**, který postihuje oblast schopností z hlediska vlivu prostředí a výchovy.

(Vágnerová, 2000)

Poznámky:

Problematika školní zralosti a zápisu do 1. ročníku je obsáhlé téma, kterému se nelze v tomto textu věnovat podrobněji, proto doporučujeme k prostudování publikaci J. Bednářové a V. Šmardové Školní zralost (2011). Ta přináší podrobné vysvětlení všech složek školní zralosti a čtenář se dozví, co by mělo dítě umět před vstupem do školy.

Přehled vybraných dovedností sledovaných u zápisu

U zápisu do prvního ročníku můžeme sledovat, zda dítě:

- zná své celé jméno a adresu svého bydliště;
- zná jména svých rodičů i jejich zaměstnání;
- zná jména a věk svých sourozenců;
- pojmenuje základní barvy;
- zvládne kresbu postavy včetně správného držení kreslicí potřeby;
- v téměř shodných obrázcích pozná rozdíly, vyhledá, který z obrázků do řady nepatří;
- zná několik básniček zpaměti a je schopné je samo reprodukovat;
- popíše, co vidí na obrázku;
- mluví ve větách (gramaticky správně), zvládá výslovnost hlásek (ještě nemusí být zcela vyvozená hláska r, ř);
- rozliší akusticky podobná slova, pozná slova shodná, a to i slova bez slovního významu (např. lev x les, veze x veze ale i kes x kes, jos x soj);
- rozliší první i poslední hlásku ve slově;
- ve známé pohádce odhalí záměrné popletení pohádky vypravěčem;
- pojmenuje části těla;
- pojmenuje domácí zvířata, zná některé rostliny ve svém okolí;
- je schopné řadit např. kostky podle velikosti;
- složí (věkově přiměřené) puzzle, rozstříhaný obrázek;
- rozliší u oděvu rub a líc, umí oděv obrátit, rozepne a zapne knoflíky, zip;
- orientuje se v časových pojmech – dnes, zítra, včera, ráno, večer, den, noc;
- orientuje se v prostoru – nahoře, dole, vedle, pod, nad, vpředu, vzadu, uprostřed; vpravo, vlevo, první, poslední, před, za;
- vyjmenuje řadu čísel do deseti;
- pozná geometrické tvary;
- chápe příčinu a následek;
- chápe rozdíly a podobnosti věcí;
- je schopno analogie (ve dne je světlo x večer je …);
- zná základní znaky ročních období, začíná se orientovat ve dnech týdne;
- je schopné skákat po jedné noze;
- zvládne hry s prsty (vzájemné dotyky prstů pravé a levé ruky, dotyky palce s ostatními prsty dané ruky;
- zaváže si tkaničky;
- je schopné účastnit se řízené činnosti, udrží pozornost již delší časový úsek, nenechá se vyrušit vnějšími podněty, nepřerušuje práci;
- respektuje autoritu, reaguje na zadané pokyny, je schopné plnit přiměřené úkoly dle instrukcí;
- je schopné se odpoutat od rodičů – nepláče, komunikuje s dospělým.

I přes velkou nabídku různých aktivit není možné u zápisu provést přesnou pedagogickou diagnostiku. Rovněž čas na dítě je u zápisu limitován a v jednotlivých školách se liší.

2.3 PRVNÍ DEN VE ŠKOLE

První den školní docházky bývá v rodinách často považován za **sváteční událost**. Oproti předrevoluční minulosti došlo k velmi pozitivní změně. Děti jsou na vstup do role školáka připravovány i v mateřských školách, které mimo jiné organizují pro předškoláky návštěvu základní školy.



Obr. 9 První den ve škole

Na začátku září pak přichází mnoho prvňáčků do školy v doprovodu obou rodičů. To dává třídnímu učiteli příležitost oslovit je a zahájit počátek dobrého vztahu rodiny a školy.
Při tomto setkání **učitel seznámí rodiče** s organizačními záležitostmi, se školním řádem, ale považujeme za důležité vysvětlit rodičům, že s nástupem dítěte do první třídy se pro něj stává paní učitelka nebo pan učitel velkou autoritou. Není třeba o toto prvenství u dítěte soutěžit. Neznamená to totiž, že by dítě přestalo mít rádo své rodiče, i když doma zdůrazňuje, co paní učitelka nebo pan učitel říkali. Pokud je v rodině správně vedeno, **autoritu učitele** důsledně respektuje. Tato skutečnost se stává dobrým základem pro výchovu, neboť respekt a úcta k autoritám je pro jeho budoucí život důležitá. Z hlediska psychologického vývoje dítěte trvá toto prvenství zpravidla dva roky a v průběhu třetího ročníku se již do popředí dostávají kamarádi a dítě raději preferuje jejich názor.

Přínosem pro dítě je i to, když rodiče přijmou fakt, že jejich dítě nemusí být stále a ve všem úspěšné. Důležitá je příprava dítěte na případné a možné neúspěchy, ještě cennější je

naučit dítě se s nimi vyrovnat. Málo rodičů si uvědomuje, že je dítě za své výkony hodnoceno hned dvakrát, ve škole a doma. Pokud by žák nebyl pozitivně motivován ke školním činnostem, může hromadění neúspěchů a jejich stupňování ublížit jeho psychice a narušit zájem o školu a další sebevzdělávání.



Obr. 10 První den ve škole

Vedle organizace prvního dne školy je třeba upozornit i na práci učitele v přípravném týdnu. Jeho povinností kromě přípravy dokumentace, tematických plánů a pomůcek je **příprava třídy**. Aby se novým školákům ve třídě líbilo, snaží se prvostupňoví učitelé o její výzdobu. Je nutné připomenout, že někdy méně znamená více, neboť přezdobená místnost nepůsobí dobře na rodiče, ba ani na děti. Neestetická výzdoba odvádí pozornost žáků a může být podnětem pro jejich neklidné chování.

Upoutat pozornost prvňáků lze vyprávěním pohádky, ukázkou učebnic, ale také rozhovorem o jejich očekáváních a představách. Motivace žáků od prvního dne školní docházky je na prvním místě.



Otázka:

Domluvte si návštěvu zápisu ve škole, kde budete vykonávat souvislou praxi. Popište jeho průběh a porovnejte, které z vybraných dovedností byly v této škole u zápisu sledovány.

3 ZAHÁJENÍ VÝUKY V 1. ROČNÍKU

Rituály.

Jeřáb popelavý, v ČR vzácný stěhovaný pták, trochu větší než čáp je známý úžasnými svatebními rituály, při nichž oba partneři vyskakují do výšky, uklání se a za hlasitého troubení tančí. Většina živočichů má také, i když třeba méně nápadné rituály, spojené většinou s rozmnožováním a chováním ve skupinách a populacích. Od počátků vývoje lidské společnosti představují rituály jeden ze základů mezilidské komunikace a zásadní pilíř soudržnosti sociálních struktur. Jedná se o drobné každodenní rituály (pozdrav, pravidla etikety) nebo rituály přechodů mezi životními obdobími (křtiny, maturita, svatba, pohřeb) či řadu dalších forem.



Obr. 11 Jeřáb popelavý

Bez rituálů nemůže společnost existovat a je zřejmé, že se týkají i dětí. Rituály děti znají již od svého narození a jsou pro ně zdrojem pocitu bezpečí. Jsou důležité i ve škole, a proto se jim budeme věnovat v kapitole zabývající se počátkem školní docházky do ZŠ (kap. 3.2). Této kapitole však předchází ještě několik pokynů a upozornění pro učitele, které nelze opomenout (kap. 3.1). Dále bude probrána metoda motorického čtení (kap. 3.3) vhodná k zařazení od zahájení výuky v 1. ročníku.

3.1 CO NELZE V 1. ROČNÍKU OPOMENOUT

Práce elementaristy je velmi zodpovědná a náročná. Za základní dovednosti lze považovat zvolení správných metod a uplatnění didaktického postupu, který by umožňoval žákům (nejen v hodinách prvopočáteční čtení a psaní) zvládat vyučovaný obsah bez větších problémů při udržení pozitivní atmosféry. Výsledek intenzivní práce pak učiteli přináší velkou radost, neboť v žádném jiném ročníku prvního stupně není tolik vidět odvedená práce jako v prvním ročníku základní školy!

Od první chvíle je nutné mít na paměti, že pro žáka, i když to v 1. ročníku ještě neumí pojmenovat, je základní vlastností učitele spravedlnost. Nejmladší žáci dokáží ocenit i učitelův smysl pro humor. Aby mohla být práce obou zúčastněných stran úspěšná, je pro elementaristu důležité ctít níže uvedené didaktické zásady a doporučení a orientovat se v nich.

Individuální přístup

Individuální přístup je jednou z hlavních didaktických zásad, bez které výuku v 1. ročníku nelze realizovat. Učitelé by měli respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, jejich styl učení, tempo učení. To je při naplněnosti běžných tříd v praxi velmi těžce proveditelné. Uplatnit individuální přístup je možné spíše v méně početných třídách. Určitým způsobem ho lze zajistit střídáním různých výukových metod a organizačních forem výuky (např. diferenciovaná výuka). Ovšem v prvním ročníku je menší počet žáků zcela zásadní, neboť výuka prvopočátečního čtení a psaní bez použití této didaktické zásady není možná.

Zapojení smyslů



Učení žáků můžeme bezpochyby označit jako složitý, nesnadný proces. Aby byl úspěšný, snažíme se od počátku prvního ročníku zprostředkovávat žákům nové poznatky tzv. **multisenzoriálně**. Žáci si nová písmena lépe zafixují, pokud propojujeme sluchové a zrakové vnímání a zároveň připojíme hmatový vjem. Ve výuce prvouky se mohou v některých tématech zapojit ještě zbývající smysly – chuť a čich. Dobrý učitel má při svých přípravách neustále na mysli důležité pravidlo: „Čím více smyslů žák zapojí, tím lépe si učivo osvojí a následně zapamatuje!“

Budování kolektivu



Od počátku září v prvním ročníku není však úkolem učitele jen vzdělávat, ale zároveň musí budovat dobrý **kolektiv**. Navodit správnou atmosféru, která je zásadní nejen při osvojování vědomostí, ale i při utváření dětského kolektivu, pomohou určité rituály vedoucí ke zklidnění dětí. V současné době toto pravidlo platí ještě více, než platilo kdykoliv v minulosti, neboť neklidných dětí přibývá. Poukazují na to různé průzkumy počtu žáků vyhledávajících pomoc v pedagogicko-psychologických poradnách, ale také výpovědi zkušených učitelů.

3.2 ZAVEDENÍ RITUÁLŮ

Rituál na začátku a konci vyučování

Mezi základní patří rituál na začátku vyučování, který začíná **ranním pozdravem**. Obvyklé: „Dobrý den, paní učitelko.“ lze nahradit básničkou, která velmi dobře napomáhá k utišení žáků a navození klidu ve třídě před zahájením výuky. Jako příklad uvádíme za léta vyzkoušený a velmi osvědčený rýmovaný pozdrav z dílny K. Taubenhanslové (1994, s. 6).

Příklad z praxe:

Ranní pozdrav

Dobré jitro, dobrý den,
tak už tady zase jsem.
Chci se učit pěkně psát,
rychle číst a počítat.
Práce se mi bude dařit,
protože se budu snažit

K. Taubenhanslová (1994, s. 6)

Druhým krokem v ranním rituálu je **seznámit žáky s programem**, který je v daný den čeká. V **závěru dne** doporučujeme rovněž zavést rituál, ve kterém shrneme, co se žáci naučili nového, a **zhodnotíme jejich práci**. Hodnocení by mělo být pozitivní a zároveň motivační. I když se v průběhu dne něco nedařilo (některému žákovi v učení nebo v chování), je důležité nezdařenou věc pojmenovat a vyjádřit pochopení a naději, že zítra bude lépe. Závěrečné shrnutí významně pomůže dětem při odpovědi zvídavým rodičům na často kladenou otázku: „Co bylo dnes ve škole?“

Komunitní kruh

Mezi přínosné rituály patří pondělní seznámení dětí s týdenním programem a vyprávění v komunitním kruhu o zážitcích z uplynulého víkendu. Při druhé jmenované aktivitě si žáci rozvíjí slovní zásobu, učí se vyjadřovat své myšlenky, postupně odbourávají ostych mluvit před ostatními, učí se pozornému naslouchání. K uvědomění si, že mluví jeden a ostatní v kruhu poslouchají, pomáhá předmět (míček, kamínek, kaštan…), který si žáci posílají. Kdo zvolený předmět drží v ruce, může mluvit. Osvědčil se malý míček (viz obr. 12), který děti mohou v dlani stlačovat. Tento pohyb jim pomáhá při nácviku plynulejšího vyjadřování.



Obr. 12 Pomůcky pro individuální vyprávění v komunitním kruhu

Pro učitele je důležité, aby si uvědomil, že vedení žáků k **pozornému naslouchání** je nejobtížnější částí celého vzdělávacího procesu, mají s ním problém i mnozí dospělí! Doporučujeme zavést audio pomůcku v podobě netradičního hudebního nástroje s příjemným zvukem (viz obr. 13). Zvolený hudební nástroj se stane pro žáky symbolem pro rozvoj pozorného naslouchání a je dobré, aby ho učitel využil vždy před důležitým sdělením, nikoliv však pro uklidňování hlučnějších žáků! Aby se žáci naučili přijímat zvukový signál a vnímat následující informace, musí být délka sdělení přiměřená jejich věku i psychickému vývoji. Není možné, aby učitel po jeho použití v prvním ročníku dětem deset minut vyprávěl nebo předával pokyny. Informace musí být krátká a pro žáky srozumitelná.

Vedle zmíněných rituálů jsou i další aktivity a zásady, které žákům pomáhají při zvládání obsahu prvopočátečního čtení a psaní, přičemž mají přesah do dalších vzdělávacích období a příznivě působí na žákovu psychiku.



Obr. 13 Dřevěný bubínek – pomůcka pro pozorné naslouchání

Tělovýchovné a relaxační aktivity

Naučit žáky pracovat intenzivně je asi snem každého učitele. Ale vedle tlaku na žákův výkon, který musí být přiměřený a odpovídat jeho věku, je nutné naučit žáky i krátce relaxovat.



Obr. 14 Komunitní kruh



Obr. 15 Relaxace

I když se jedná o několik minut, má tento odpočinek velký vliv na žákovu psychiku a další výkon. Čas pro relaxaci je vhodný v rámci hodin tělesné výchovy, v nichž žáky vedeme i k uvědomování si vlastního dechu. Krátké relaxace s navozením imaginace vyprávěním můžeme provádět ve třídě. Žáci si položí hlavu na ruce složené na lavici a zavřou oči. Přestože tato aktivita nebývá ve školách běžná, je pro žáky velmi přínosná.



Příklad z praxe:

Děti složí ruce na lavici, položí si na ně hlavu a zavřou oči. Učitel navodí příjemnou atmosféru – vzpomínku na letní den a vede děti k pomalému, klidnému dýchání, ale také k vybavení představ na základě vyprávění.

„Jdeš lesní pěšinou, zhluboka dýcháš. Okolo tebe se tyčí vysoké jehličnaté stromy - smrky. Přicházíš ke kraji lesa. V mírném vánku se lehounce třepotají listy břízy. Nedaleko slyšíš bublání malého potůčku. Voda v něm protéká mezi velkými kameny. Po nich opatrně přejdeš. Stojíš na posečené louce, opět se zhluboka nadechneš, aby sis užil vůně posečené trávy. Sluníčko už je vysoko na obloze a příjemně tě hřeje do tváří.“

Další vhodné aktivity

Vedle relaxace jsou důležité i tělovýchovné - pohybové chvilky, které rovněž napomáhají k lepšímu soustředění a zlepšení výkonnosti. Aktivizace těžiště vede k rozvoji rytmického cítění, které je pro výuku čtení a psaní velmi důležité. Vznosně držené těžiště podporuje aktivitu svalů a dítě může rytmus prožívat celým tělem, přitom živě a s radostí. Cvičení v průběhu výuky je proto vhodné spojovat s básničkou, říkankou nebo písničkou. Při nich je důležitá výměna vzduchu ve třídě.



Příklad z praxe:

Z dílny Šárky Štembergové (1994) lze využít a zařadit mezi pohybové rituály tzv. „Kouzelné kalhoty“, které vedou k zpevnění břišního a hýžďového svalstva a pomáhají aktivizovat těžiště. Rovněž propojení recitace a pohybu podporuje rozvoj rytmického cítění, vede k nácviku správného dýchání i výslovnosti.

„Postavíme se a položíme si jednu ruku na bříško pod pupkem, druhá ruka se dotýká hřbetem pod pasem. Oblékneme si kouzelné kalhoty, jedna nohavice, druhá... Kalhoty mají dlouhé kšandy, které natáhneme a zahákneme je nad sebou (provedeme pohyb nataženou paží, a naznačíme zaháknutí kšandy pohybem zápěstí). *Vyzkoušíme, jak kšandy pérují* (s dětmi provedeme 2-3 pokrčení v kolenou, přičemž dbáme na správné držení těla). *A nyní začneme skákat do rytmu básničky „Skákala bába“.*

Skákala bába, *reksum kandr,* *cinka, bzinka,* *přes rybník,* *skákal za ní,* *reksum kandr,* *cinka, bzinka,* ***kominík.***	*Bába se ho,* *reksum kandr,* *cinka, bzinka,* *ulekla* *a skočila* *reksum kandr,* *cinka, bzinka,* *do pekla.*

S prvopočátečním čtením a psaním souvisí dvě významné **pohybové aktivity**, které můžeme zařadit mezi rituály od nástupu žáků do školy. Ke psaní se váže cvičení před a po psaní (více informací – 2. díl Didaktika psaní). Ve čtení se jedná o tzv. „**Motorické čtení**“, o kterém více informuje následující podkapitola.

3.3 MOTORICKÉ ČTENÍ

Motorické čtení, které prezentuje ve své publikaci S. Emmerlingová (2010), je metoda, která propojuje pohybové schopnosti s matematickými představami a procvičuje spolupráci pravé a levé hemisféry. Rozvíjí zrakové vnímání a také intermodalitu a serialitu. Motorické čtení lze využívat už v předškolní výchově, ale jeho zařazení je velmi vhodné od počátku nástupu dítěte do základní školy. Doporučujeme zařadit tuto metodu již od druhého týdne školní docházky a následně ji začlenit do výuky jako rozcvičku před vlastním čtením žáků i ve druhém ročníku s využitím náročnějších variant. Motorické čtení rovněž doporučujeme pro společnou práci rodičů a dětí při nápravě dyslexie.

Poznámky:

Intermodalita – značí schopnost využívat analogie, kombinovat různé informace. Schopnost přepínat mezi různými způsoby vnímání, nahrazování původního zadání jinými symboly, číslicemi, apod. (spojení zrakového a sluchového vnímání).

Serialita – je práce s posloupností, schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla, vytvářet si algoritmy.

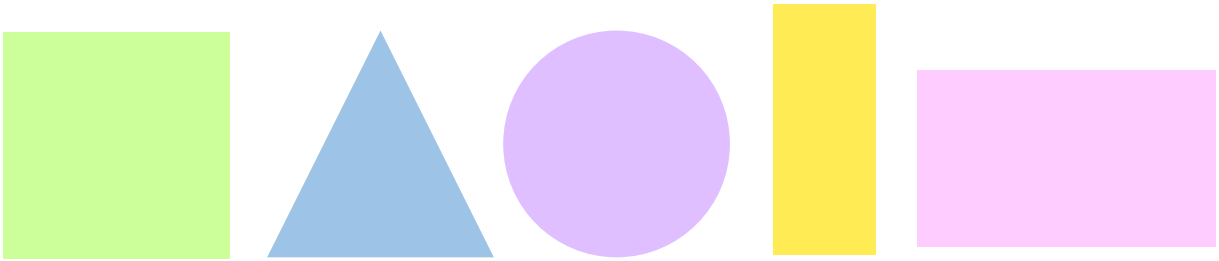


Obr. 16 Motorické čtení, v odkazu je video

https://lh3.googleusercontent.com/proxy/OcwVEgomDS-snszx_goXXy--aXFUvOaW30HvIVcFEtvflUWAYGfCSvY-OaLpSXb0BEAm4xAaCMHl3gQ7DMnJqVtUuBrBBj4MMgUEcKBSNcVtRxX80ffWj7hup65DfaHDLwGDMY3B6tOmXLVe

Pomůcky pro motorické čtení v praxi

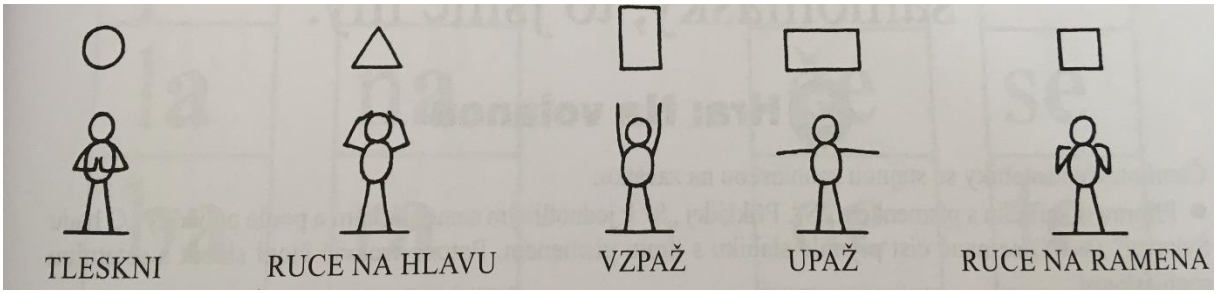
Připravíme si různobarevné kartonové papíry formátu A4, ze kterých vystřihneme geometrické tvary: čtverec, kruh, trojúhelník a obdélník. Každý po třech kusech, jen obdélník, který budeme využívat na výšku i na šířku, vystřihneme v počtu šesti kusů. Z toho důvodu mohou být u obdélníku i dvě různé velikosti. Doporučený rozměr pro jeden tvar je maximální využití formátu A4, aby byl dostatečně viditelný i pro žáky ze zadních lavic. Ačkoliv učitel může nakreslit/napsat geometrické tvary na tabuli, je výroba těchto pomůcek vhodnější. Umožňuje rychlé přemístění tvarů a každodenní obměnu variant.



Metodický postup při motorickém čtení

Při prvním nácviku motorického čtení je důležité děti ke čtení motivovat. Srozumitelně jim vysvětlíme, jak bude samotné čtení probíhat. Máme připraveny pomůcky – karty s geometrickými tvary (viz níže). Nejprve každý tvar společně pojmenujeme. Následuje praktická ukázka pohybu, který budou žáci provádět v momentě, když učitel ukáže na některý z tvarů:

- čtverec – z upažení ohýbáme ruce v loktech a prsty se dotknou ramen, lokty přitáhneme více k tělu;
- kruh – před tělem v oblasti hrudníku tleskneme;
- trojúhelník – z upažení ohýbáme ruce v loktech a prsty se nad hlavou dotknou pouze konečky, čímž vytvoří ruce pomyslný trojúhelník;
- obdélník na výšku – vzpažíme;
- obdélník na šířku – upažíme.



Obr. 17 Emmerlingová (2011) - motorické čtení

Po osvojení jednotlivých pohybových úkonů promícháme karty s geometrickými tvary a připevníme je do jednoho řádku na tabuli. Na každou kartu v řadě zleva směrem vpravo postupně ukazujeme. Při této aktivitě žáci v lavicích stojí a provádí pohyb, který přísluší ukazovanému tvaru.

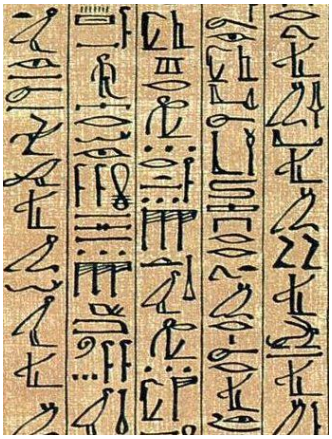
Otázka:

Vysvětlete, proč je důležité vést děti ke správnému držení těla a rozvíjet u nich rytmické cítění.

4 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD ČTENÍ



Francouz Jean-Francois Champollinon (1790 – 1832) byl již od dětství mimořádně jazykově nadaný. Číst a psát se naučil sám v pěti letech porovnáváním modliteb, které znal zpaměti, a textů v modlitební knížce. V devíti letech uměl řecky a latinsky, ve třinácti hebrejsky a dále se naučil arabštinu, syrštinu, koptštinu, chaldejštinu a sanskrt. Svou schopnost převádět fonetickou a grafickou podobu slova potvrdil po mnohaletém a strastiplném bádání, když jako první v roce 1822 rozluštil egyptské hieroglyfy.

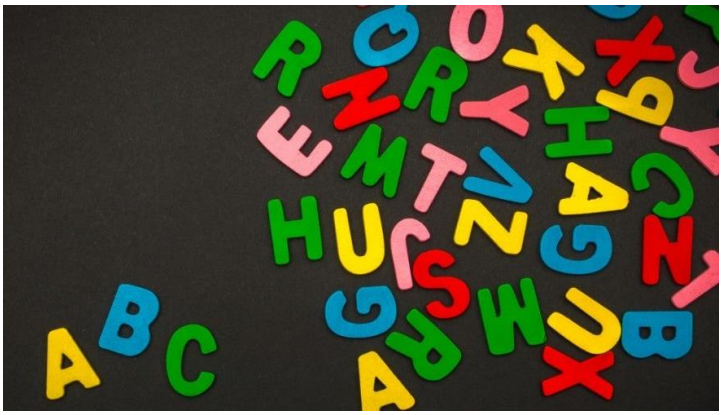


Obr. 18 Egyptské hieroglify

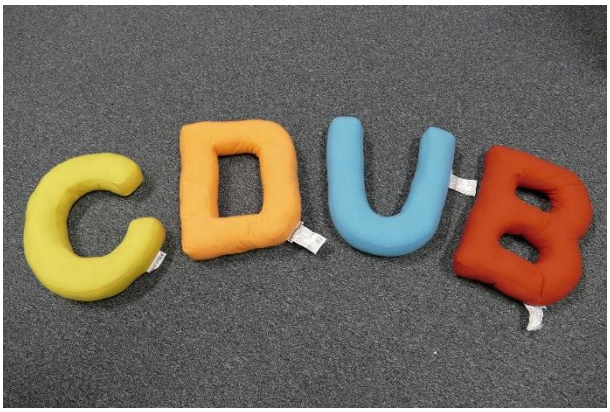
Samotná schopnost naučit se sám číst není zase tak výjimečná a mezi předškoláky máme vždy několik dětí, které se naučí číst podle různých nápisů a textů, které vidí kolem sebe (s různým stupněm dopomoci rodičů). Pro většinu dětí je ale převod slov z grafické formy do zvukové (čtení) a opačně ze zvukové do grafické (psaní) obtížným procesem, a proto je třeba se zabývat metodami, které toto učení zefektivní.

Vyučovací činnosti učitele působící na žáka, které ho následně vedou k určité učební činnosti s definovaným cílem, označujeme jako **výukové metody**. Ve vzdělávacím procesu se běžně setkáváme s kombinací různých metod, které jsou voleny tak, aby vzdělávací proces byl pro žáky co nejefektivnější. Rovněž osvojování mateřského jazyka v psané i mluvené podobě může být vyučováno různými metodami. I tyto metody zaznamenaly svůj vývoj a v různých obdobích naší historie byly preferovány nebo potlačovány.

V následující části bude provedena základní klasifikace používaných metod, které se liší svým metodickým postupem. Od prvku k celku vedou metody syntetické (kap. 4.1), analytické (kap. 4.2) vychází z celku a analyticko-syntetické (kap. 4.3). Přitom ale je třeba mít na paměti, že každé třídění je pouze schematické a že v praxi se jednotlivé postupy často prolínají a kombinují. Současným vyučovaným metodám se podrobněji věnuje kapitola 5.



Obr. 19 Magnetická písmena



Obr. 20 Textilní písmena

4.1 METODY SYNTETICKÉ

Ve výuce čtení vycházíme při členění výukových metod z metodického postupu a rozčleňujeme je do dvou hlavních skupin. Bereme-li za základ jednotlivé prvky (hlásky, písmena, slabiky), které budeme spojovat do celků (slova, věty), označujeme souhrnně tyto **metody** jako **syntetické**. Při nich je žák veden k postupnému ovládání techniky čtení a následně pak k porozumění textu. V této skupině metod je kladen vysoký nárok na jeho abstraktní myšlení. Nejstarší variantou, jejíž podstata se opírá o mechanické čtení, je **metoda písmenková**, při níž se nejprve čtou názvy písmen (en = n). Odstup od tohoto způsobu vykazuje metoda hláskovací. Za zmínku stojí metody náslovných hlásek a normálních slabik, které využívají návodných obrázků, což je i pro současné žáky velmi vhodný způsob, jak jim pomoci v náročném procesu výuky čtení. Setkáme se s ním i u dalších metod čtení a již v první etapě metody analyticko-syntetické (viz kap. 5.2). S rozvojem jemné motoriky a přípravou ruky pro psaní je spojena **metoda skriptologická**. Žáci se učí nejprve sluchovému rozkladu vět na slova, slabiky, hlásky. Na hlásku se napojuje i psaní písmena. Procvičuje se psaní velké psací abecedy. Žáci tedy nejprve čtou psací písmo. Metoda postupného a kontrolního průvodu čtení tzv. **Petrákova metoda** užívá pouze tiskací písmo. Žáci čtou slovo postupně, což znamená, že jsou k prvnímu písmenu postupně přidávána další (l; l + e =le; le + v =lev) (Fasnerová, M. 2018).



Obr. 21 J. Kožíšek, Poupata

Poznámky:

Josef Kožíšek se narodil v r. 1861 v Lužanech do početné rodiny rolníka. Zemřel v den svých narozenin 6. 7. 1933 v Úvalech. Vystudoval Gymnázium v Plzni a poté Učitelský ústav v Příbrami (do 1881). Následovala 40 let dlouhá dráha podučitele a učitele na různých školách. Po celou dobu byl i veřejně činný jako člen mnoha pedagogických, osvětových i dalších společností a spolků. V nové republice pak byl jako zkušený pedagog (navrhl reformu metodiky výuky), autor oblíbených moderních učebnic (slabikář Poupata, čítanky Ráno, Studánka) a uznávaný spisovatel jmenován vedoucím literárního oddělení Státního nakladatelství (1920). Zde působil až do odchodu na penzi v roce 1927. V oblasti literární převládaly verše pro děti, ale vedle nich pracoval Kožíšek literárně i v oblasti odborně pedagogické. Mezi velmi známá díla patří oblíbená čítanka "Poupata". Je autorem úvah a spisů věnovaných metodice elementárního čtení a genetické metody čtení (viz str. 33).

Metoda odvíjející se od historického vývoje písma, v níž jsou myšlenky zaznamenány pomocí symbolů, byla použita J. Kožíškem v jeho učebnici Poupata (1927) a nazývá se **metoda genetická.** Vychází z obrázkového sdělení, o kterém děti vypráví. Písmena zprvu fungují jako zkratky jejich jmen. Cílem je poznat všechna velká písmena zapsaná hůlkovým písmem. Po izolování jednotlivých písmen je žáci spojí a postupně se dostávají od slov k větám a delším textům (více o genetické metodě v kapitole 5.3 Genetická metoda).

4.2 METODY ANALYTICKÉ

Vychází-li metodický postup z poznávání celku a směřuje k jednotlivým prvkům, pak mluvíme o metodách analytických, které byly používány v 19. - 20. století. Mezi ně patří **metoda Jacototova**, která vychází z prvního napodobování přes uvědomění si slov ve větě až po rozbor slov na slabiky a hlásky. **Metoda normálních slov** vycházela z 98 plnovýznamových slov (názvy osob, zvířat a věcí), která obsahovala všechna písmena abecedy. U nás i v současnosti je využívána v určité modifikaci **metoda globální**. Vychází z předpokladu, že čtení je myšlenkový pochod, při němž je primární to, co čteme, a vede žáka k pochopení obsahu. Ze své studijní cesty ji z USA přivezl **V. Příhoda.**

Globální metodu přibližují ve svých publikacích věnovaných prvopočátečnímu čtení a psaní Santlerová (1995), Wildová (2002). Vývoj čtení probíhá v několika etapách. První etapa je ve shodě s metodou analyticko-syntetickou. Pozornost je soustředěna na rozvoj slovní zásoby, kognitivních procesů a paměti s jednoznačným cílem - rozvíjet a motivovat žáky pro vlastní výuku čtení. Jako nejnáročnější lze označit druhou etapu, ve které je akcentována paměť žáka. Podstatou je zapamatování grafického obrazu tištěného slova, přičemž hlavním cílem je přečíst slovo bez znalosti písmen a porozumět textu. Ve třetí etapě je žák veden k rozboru vět na slova. Následně dojde sám k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. Současně vnímá, která písmena jsou na začátku, konci i uprostřed slov. Tak dochází k postupnému seznámení s malými i velkými písmeny tiskací abecedy. Ve čtvrté etapě je procvičována syntéza slov a vět (využívá se různých

Poznámky:

Václav Příhoda se narodil roku 1889 v Sánech u Poděbrad do početné učitelské rodiny, zemřel v roce 1979. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy studoval filologii němčiny a francouzštiny, školu absolvoval v roce 1914, poté učil na středních školách. V počátcích své kariéry se věnoval filozofii, avšak po vzniku Československa se zaměřil na reformy československého školství. Orientoval se zejména na oblast experimentální pedagogiky, díky níž prokázal ověřitelnost pedagogických jevů a dokazatelnost soudů o nich. I později používal vědecké metody umožňující pedagogické a psychologické jevy měřit, ověřovat a dokazovat. Profesorem byl jmenován v říjnu 1945. Stal se odborným poradcem na ministerstvu školství, avšak po roce 1948 mu byla znemožněna další pedagogická činnost. Proto se rozhodl věnovat plně psychologii. Své úsilí zúročil v roce 1956, kdy vydal Úvod do pedagogické psychologie. Tento učební text se postupem času rozrostl do podoby čtyřsvazkového díla Ontogeneze lidské psychiky. Tato publikace nemá ve světové pedagogické a psychologické literatuře obdoby. Za své zásluhy o rozvoj pedagogiky a psychologie obdržel v roce 1966 ke svým osmdesátinám medaili Jana Amose Komenského za celoživotní práci a v roce 1969 Řád republiky.

podpůrných aktivit – her, doplňovaček atd.). Žáci se učí číst nová slova složená ze známých částí. V poslední etapě je třeba upevňovat a zpřesňovat jak znalost abecedy, tak čtení obtížnějších slov. Učitel zjišťuje individuální rozdíly ve čtení žáků. Metoda měla řadu příznivců z řad učitelské veřejnosti, ale zároveň byla kritizována z hlediska psychologického, lingvistického, lékařského i didaktického.

4.3 METODY ANALYTICKO-SYNTETICKÉ

V roce 1951 byla v našich školách nařízena výuka pouze jedinou metodou, která je založena na současné analýze a syntéze. **Metoda analyticko-syntetická zvuková** je založena na akustickém vnímání. Dochází při ní k analýze mluvené řeči. Její podstata spočívá v pochopení hláskové stavby slov. Bývá nazývána i metodou zvukovou. V roce 1864 ji rozpracoval K. D. Ušinskij. Vychází z vyvození samohlásek. Vyvození souhlásky se ve slovech opírá vždy o předem získané znalosti (pracuje se slovem, v němž jsou všechny hlásky probrané a obsažena je pouze jedna neznámá hláska - nově probíraná). Po rozkladu následuje skládání slabik, slov a vět. Žák se učí současně číst a psát. Při psaní byla využívána písmena velké tiskací abecedy. U nás je rozvoj této metody spojen se jmény Hynek Kohoutek a Otokar Chlup (metoda v současné podobě je rozpracována v kapitole 6. Elementární metody čtení) (Fasnerová 2018).

Nařízení používat tuto metodu bylo prolomeno až v roce 1990.

Výukovou metodu prvopočátečního čtení je třeba volit tak, aby umožňovala co největšímu počtu žáků ve třídě **efektivní a trvalé osvojení předloženého učiva**. Zároveň je třeba si uvědomit, že ne každá metoda vyhovuje všem žákům stejně, proto také i při výuce čtení můžeme metody kombinovat. V současné době se v českých školách nejvíce využívá ke čtení metoda analyticko-syntetická. V menší míře se vyučuje metodou genetickou a globální.

Poslední řady učebnic prvopočátečního čtení a psaní (např. z nakladatelství Alter vydané v roce 2019) kombinují metodu analyticko-syntetickou s genetickou. U každé z metod bychom mohli identifikovat určité výhody a nevýhody. Nelze však jednoznačně říci, která ze jmenovaných metod je nejlepší, nebo nejhorší. Opět musíme připomenout fakt, že každému žákovi vyhovuje jiný způsob osvojování čtení, a proto je třeba klást velký důraz na individuální přístup k výuce.



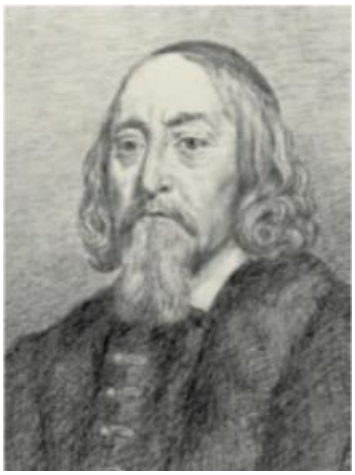
Otázka:

Které metody se staly základem pro dnešní osvojování výuky čtení, která z nich je nejvíce rozšířená na českých školách?

5 ELEMENTÁRNÍ METODY ČTENÍ VE VÝUCE

Didaktické zásady.

Didaktické zásady jsou neodmyslitelnou součástí vyučovacího procesu, neboť napomáhají k jeho zkvalitnění. Klasické vyučovací zásady již rozvinul ve svém díle Velká didaktika **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). *„Vyučovací zásada neboli vyučovací princip je obecně platná teze, pravidlo, didaktický požadavek, který má učitel respektovat, chce-li, aby jeho práce ve vyučování byla úspěšná. Vznikly přirozeným zobecněním staletých didaktických zkušeností, jsou ověřeny obrovskou praxí v terénu školy a výchovy vůbec.“* (Mojžíšek, L., 1979, s. 29). O platnosti slov J. A. Komenského (1948), jež se uplatní i ve stávajícím vzdělávacím procesu, vypovídá následující citace: *„Neboť rozumové důvody jsou ty hřebíky, ty spony, ty svorky, které způsobují, aby věc tkvěla pevně, aby se neviklala a nevypadávala. Rozumovými důvody všechno upevňovat znamená učit všemu poznáváním příčin, to jest ukazovat nejen, jak všechno je, ale i proč nemůže být jinak. Vědět totiž znamená znát věc v příčinné souvislosti.“* (Velká didaktika, kap. XIII.). V pedagogické teorii byly didaktické zásady po celá staletí dále rozvíjeny, přičemž v dnešní podobě jsou prezentovány jako zásada systematičnosti, uvědomělosti, postupnosti, názornosti, spojení teorie s praxí, vědeckosti, trvalosti a individuálního přístupu k žákům.



Obr. 22 J.A.Komenský

Následující kapitola svým obsahem deklaruje uplatnění didaktických zásad, navazuje na předchozí klasifikaci metod (kap. 4) a zabývá se rozborem jejich konkrétního použití ve výuce. V úvodní části (kap. 5.1) jsou uvedeny základní strategie společné pro všechny elementární metody výuky čtení. Následuje podrobný rozbor metodiky výuky analyticko-syntetickou metodou (kap. 5.2) Vzhledem k tomu, že se jedná o nejrozšířenější metodu u nás, je jí věnována největší pozornost a je rozpracovaná velmi podrobně. Ke snazší orientaci v etapách a dílčích částech metodiky slouží souhrnná tabulka č. 1. V kapitole 5.3 jsou popsány hlavní zásady metody globální. Závěrečná část (kap. 5.4) přináší odkazy na další alternativní metody.

5.1 STRATEGIE SPOLEČNÉ PRO ELEMENTÁRNÍ METODY ČTENÍ

Volba vhodné výukové metody čtení před nástupem žáků do prvního ročníku může být pro učitele složité rozhodnutí. Zpravidla metodu volí s ohledem na zvyklost školy, také ho mohou ovlivnit získané zkušenosti. Část dětí je vybavena lepším **akustickým vnímáním**, proto těmto žákům ve škole více vyhovuje metoda analyticko-syntetická. Druhá část dětí má posíleno více **optické vnímání**, proto jim vyhovuje spíše metoda genetická. Je zcela na místě

konstatovat, že neexistuje univerzální metoda, která by vyhovovala všem dětem. Učitelé - elementaristé musí pružně reagovat na potřeby žáků a nedržet se striktně pouze jediné zvolené metody. Je třeba aplikovat další prvky a metody napomáhající žákům osvojit si dovednosti čtení a psaní.

Přes všechny tyto skutečnosti musíme říci,, že ať již zvolíme jakoukoliv metodu, jsou ve výuce prvopočátečního čtení některé **shodné postupy**:

- Uplatňujeme **individuální** přístup.
- Systematicky rozvíjíme **slovní zásobu** žáků.
- Rozvíjíme u žáků **vyjadřovací schopnosti**.
- Posilujeme **komunikační dovednosti** žáků.
- Rozvíjíme **rytmické cítění**.
- Podporujeme osvojování **znalostí přiměřených věku** dítěte.
- Rozvíjíme **prostorovou orientaci** (vpravo, vlevo, před, za, pod, nahoře dole…), k tomu lze využít publikaci Pojďme si hrát.
- Rozvíjíme u žáků **myšlení, paměť**.
- Posilujeme **smyslové vnímání**.
- Nacvičujeme správné **dýchání a výslovnost**.
- Zapojujeme **více smyslů** při poznávání písmen.
- Uvědomíme si, že nácvik četby dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di x dy, ti x ty, ni x ny probíhá ve **všech metodách po slabikách**.
- V 1. ročníku dáváme důraz na **hlasité čtení** a upřednostňujeme jej před čtením tichým.
- Zařazujeme **poslech** – žákům je nutné předčítat, a to i když žáci už umí sami číst.
- Učíme žáky **sluchové analýze a syntéze**.
- Využíváme **hry**.
- Neomezujeme se na čtení pouze z učebnic, ale vybíráme žákům vhodné a přiměřené **texty z různých zdrojů**.
- Probouzíme **zájem o čtení**, přitom vycházíme z vnitřní motivace dítěte.
- Vedeme všechny žáky k **aktivnímu přístupu,** dbáme na to, aby se nám nějaké dítě nenudilo.
- Před čtením nového textu musíme žáky seznámit s **novou slovní zásobou**.
- Při práci s textem je důležitý **poslech přednesu učitele**.
- Opakování musí být vhodně **motivováno**, aby žáky nenudilo.
- Vedeme žáky (i rodiče) k pochopení, že **čtení se naučí pouze čtením a psaní psaním**.

Instrukce k výběru výukových materiálů

Na základě zvolené metody si učitel volí vhodný metodický materiál. Většina nakladatelství strukturuje výukovou řadu pro čtení na Živou abecedu, která se využívá v předslabikářovém období, Slabikář (slabikářové období) a čítanku (poslabikářové období). K těmto stěžejním materiálům jsou vytvářeny další metodické pomůcky a písanky. Jejich počet

i obsah se dle nakladatelství liší. Pro žáky prvních ročníků jsou vybrané učebnice poskytovány školou zdarma. Současný trh nabízí zajímavé řady k výuce čtení a psaní pro 1. ročník. Je však nepsaným pravidlem, že zvolený materiál poznáme, až když podle něho celý rok učíme. Na základě prolistování nelze odhalit tzv. „skryté metodické vady“, jako je např. použití písmena v textu, které ještě nebylo vyvozeno, nejasný obrázek apod. Při svém výběru by si učitel měl dát pozor, aby daná řada pro čtení korespondovala i s materiály pro psaní. Výuka obou dovedností je propojená a měla by probíhat v souladu.

Většina materiálů tyto požadavky splňuje, ale vyskytují se výjimky. Na trhu se objevuje i písanka, které předchází učebnice pro čtení, a to v rámci jedné metodické řady. Písmena nejsou pro nácvik psaní uspořádána ve stejném pořadí, jak jsou pro čtení vyvozována. Tato skutečnost může nastat i v případě kombinace dvou různých řad od jednoho nakladatelství nebo při nákupu písanky od zcela jiného nakladatelství. V každém případě je na učiteli, aby postupoval metodicky správně a nejprve vyvodil hlásku a následně psaly děti písmeno!



Obr. 23 Učebnice pro 1. třídu

5.2 METODIKA VÝUKY ANALYTICKO-SYNTETICKOU METODOU

Vzhledem k tomu, že i v současném školství je metoda analyticko-syntetická nejrozšířenější výukovou metodou čtení, budeme se její metodice věnovat podrobněji. Mnoho aktivit však lze využít i při volbě jiné metody. Výuku čtení metodou analyticko-syntetickou můžeme rozčlenit v prvním ročníku do **čtyř etap.** Třetí a čtvrtá etapa, které se týkají práce s textem a rozvoje čtenářského zájmu, jsou téměř shodné ve všech variantách výuky prvopočátečního čtení. Čtvrtá etapa dále pokračuje v druhém ročníku.

Etapy výuky čtení metodou analyticko-syntetickou

1. Etapa jazykové přípravy – předslabikářové období
2. Etapa slabičně-analytického způsobu čtení – slabikářové období
3. Etapa plynulého čtení slov a vět – poslabikářové období
4. Etapa postupného osvojování techniky čtení a rozvoje čtenářského zájmu

Tabulka č. 2: Přehled etap výuky analyticko-syntetickou metodou rozpracované na dílčí části

Etapa	Dílčí část	Název
1.	**Etapa jazykové přípravy – předslabikářové období**	
	1A	Slovní zásoba
	1B	Sluchová percepce
	1C	Zraková percepce
	1D	Dýchání, hlasová a artikulační cvičení
	1E	Rytmické cítění
	1F	Poznávání samohlásek, prvních souhlásek, vyvození slabik a slov s otevřenou slabikou a slabik zavřených
2	**Etapa slabičně-analytického způsobu čtení – slabikářové období**	
	2A	Čtení otevřených slabik a slov s otevřenou slabikou nad rámec již vyvozených písmen
	2B	Čtení se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova
	2C	Čtení slov zakončených zavřenou slabikou
	2D	Čtení slov s dvojhláskou au, ou
	2E	Čtení slov se skupinou dvou souhlásek na počátku i uvnitř slova
	2F	Čtení slov se slabikotvorným r, l
	2G	Čtení slov se skupinami dy x di, ty x ti, ny x ni
	2H	Čtení slov se skupinami dě, tě, ně
	2I	Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě
	2J	Čtení slov s ď, ť, ň
3	**Etapa plynulého čtení slov a vět – poslabikářové období**	
	3A	Motivace

	3B	Čtení obtížných slov
	3C	Ukázka vzorového čtení
	3D	Ověření pozorného poslechu
	3E	Společné čtení
	3F	Kontrola porozumění
	3G	Výchovné a mezipředmětové využití textu
4	Etapa postupného osvojování techniky čtení a rozvoje čtenářského zájmu (pokračuje v 2. ročníku)	
	4A	Pravidelná denní četba
	4B	Rozvíjení čtenářského zájmu

5.2.1 Etapa jazykové přípravy

Etapa jazykové přípravy bývá nazývána **předslabikářovým** obdobím, ale učitelé ji vnímají spíše jako **přípravné období**. Délka této etapy zpravidla trvá šest až osm týdnů, ale může se v jednotlivých třídách lišit. Ani desetitýdenní rozsah není chybou. Rozhodující je složení třídy z hlediska intelektu, věku i pohlaví žáků, úrovně předškolního vzdělávání, vliv má i počet žáků ve třídě a region, kde se škola nachází. Je nutné upozornit i na skutečnost, že někdy dochází k chybě učitelů, protože tuto etapu podcení jak z hlediska délky, tak jejího obsahu. Následkem toho se postupem času a se zvyšující se náročností učiva začnou u žáků projevovat obtíže ve čtení.

Živá abeceda se stává stěžejním výukovým materiálem této etapy. Některá nakladatelství k ní vytváří i pracovní sešit. Učitel rovněž využívá kartičky, krychličky s písmeny, karty slabik s návodným obrázkem apod. Jednotlivé materiály se liší i obsahově v pořadí vyvozených hlásek/písmen. Některé vychází z vyvození samohlásek, jiné se opírají o prvotní znalost souhlásek M, L, S, P T, J. Odlišnosti můžeme najít i ve využití velkých a malých tiskacích písmen.

1A - Slovní zásoba

Hlavním cílem této etapy je rozvoj slovní zásoby, sluchového a zrakového vnímání, vyjadřování žáků včetně kultivace hlasového projevu a správné intonace. To zahrnuje nácvik správného dechu, hlasu a výslovnosti. V různých předmětech pak rozvíjíme rytmické cítění, které je rovněž neopominutelnou složkou při přípravě na čtení a psaní. Žáci v této etapě poznávají první souhlásky a učí se rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky.

Slovní zásoba:

Slovní zásoba je soubor lexikálních jednotek, kterými disponuje uživatel určitého jazyka. (Průcha, Valtrová, Mareš, 2009)

Rozsah slovní zásoby je odlišný v závislosti na věku, úrovni vzdělání, profesi. Z pedagogického hlediska má dvojí důležitost. Jde o postupné rozvíjení slovní zásoby mateřského jazyka a je součástí kognitivního vývoje dítěte a adolescenta. Aktivní slovní zásoba dítěte ve věku šesti let činí zhruba 2 500 slov. Ve výzkumu slovní zásoby (Vykoukalová, Anděl, Johnová, 2019) analýzou textů vybrané řady učebnic 2. ročníku byl zjištěn vysoký počet slov - téměř 3000, přičemž z nich je více než 50 % substantiv. Nabízí se však otázka, zda jsou děti schopné nová slova aktivně používat. Výzkum odhalil velmi nízkou frekvenci použitých nových výrazů v učebních materiálech. Proto je akcent kladen na metodické vedení učitelem, aby nové pojmy byly u dětí zafixovány.

Určitá úroveň slovní zásoby dítěte před zahájením povinné školní docházky je nezbytnou podmínkou jeho školního vzdělávání, v němž se postupně prostřednictvím různého učiva slovní zásoba žáků dále rozvíjí. U dětí vyrůstajících ve znevýhodněném sociokulturním prostředí bývá slovní zásoba omezena. K jejímu vyrovnání na úroveň slovní zásoby běžné populace dětí slouží zejména přípravné třídy a různé programy kompenzačního vzdělávání. (Průcha, J., Valtrová, E., Mareš, J.: 2009).

Rozvoj slovní zásoby

Dostatečně rozvinutá **slovní zásoba** je základem pro výuku čtení, neboť dítě musí rozumět přečtenému textu, neboli **číst s porozuměním**. Opačně lze říci, že nedostatečně rozvinutá slovní zásoba brání dítěti v chápání textu. Následkem je pak ztráta motivace ke čtení, dítě ztrácí o čtení zájem, protože přečtenému textu nerozumí. Nebude-li dítě v první třídě pro četbu motivováno a pravidelně číst, neosvojí si techniku čtení, což bude mít negativní vliv na jeho další osvojování vědomostí, neboť právě četba je branou k jeho vzdělávání.

Od učitele - elementaristy se očekává, že k rozvoji slovní zásoby bude přistupovat zodpovědně a rozvíjet ji u všech dětí s využitím různých aktivit, herních činností i pomůcek. V rozvoji slovní zásoby je nutné se intenzivně zaměřit na děti z méně podnětného prostředí, kterým právě nedostatečně rozvinutá slovní zásoba může bránit v úspěšném vzdělávání.

Při výuce mluví učitel na děti spisovně, ale musí si zároveň uvědomit, že používání spisovného jazyka je pro šestileté děti obtížné. Jeho osvojování probíhá postupně až do třetího ročníku, tehdy by se již měli žáci běžně vyjadřovat kultivovanou řečí.



Obr. 24 Loutka mapet – dívka



Obr. 25 Loutka mapet – chlapec

Činnosti k rozvoji slovní zásoby

- Využití obrázků, jejich popis, pojmenování věcí i dějů, které jsou na nich zobrazeny.



Obr. 26 Orlí oko, hra s kartičkami podporující rozvoj slovní zásoby

- Pravidelná komunikace s dětmi o jejich zážitcích - vhodné je pravidelné zařazování komunitního kruhu. Každý žák dostává možnost podělit se o své zážitky a poskytuje učiteli příležitost navodit různá témata.

Poznámky:

Narativní pantomima Podstatou této techniky je vyprávění krátkého příběhu nebo jeho části, kdy hráči paralelně s učitelovým vyprávěním děj příběhu pantomimicky ztvárňují. Učitelova slova určují, co se bude dít, a žáci hledají způsob, jak toto vyprávění převést do pohybové akce. Zpočátku je vhodné, aby bylo vedení více návodné a soustředilo se na jednu ústřední postavu. Mělo by mít výrazně dějový, akční charakter. Učitel si může děj sám vymýšlet. V případě složitějšího děje, když žáci nemají ještě mnoho zkušeností, je možné, aby první čtení bylo pouze poslechové a žáci se pantomimicky zapojili až při druhém čtení. Mají-li žáci již větší zkušenosti, je možné využít i vyprávění, kde může dojít k interakci dvou i více osob a je jim ponechána větší volnost.

Žáci jsou jednoduchým způsobem uváděni do dramatické hry, přičemž je rozvíjena jejich představivost. Tato technika je připravuje pro náročnější fáze dramatické práce. Simultánní aktivita může dodat odvahu i nesmělým žákům, protože na ně není upřena pozornost. Zároveň se učí soustředění, které je důležité pro jejich školní práci. Vlastní prožití příběhu v nich nechává hlubší vzpomínku na něj. (Ulrychová, 2000; Valenta, 2008 In: Johnová, 2011).

- Práce s obrázkovou osnovou – vyprávění příběhů, zařazování jejich dramatizace, využíváme i mezipředmětových vztahů (viz příloha 11).
- Kladení otázek, jež vedou k vysvětlení pojmu nebo dávají podnět k souvislejším odpovědím.
- Využití práce s loutkou (viz obr. 24 a 25), která dítěti může pomoci v odbourávání ostychu při vyprávění. Dítě se tzv. za loutku schová. Znamená to, že nemluví dítě, ale mluví loutka.
- Předčítání žákům se zaměřením na aktivní poslech – Využití **narativní pantomimy** - to znamená ztvárnění textu pohybem, nebo čtení s předvídáním. Žáci odhadují, jak bude příběh pokračovat. Efektivní je i dramatizace konců příběhu s následnou reflexí jednotlivých závěrů.

Uvedené činnosti mohou být zařazovány nejen v přípravném období, ale jsou využitelné v různých obměnách ve všech ročnících 1. stupně základní školy.

Příklad z praxe:

Kladení otázek je pro děti velmi zajímavá a motivující činnost, pokud je propojena s aktivními činnostmi. Mezi ně patří hry: Co mám v krabici? Kdo jsem? Na základě zjišťovacích otázek (odpovídáme dětem ano x ne) musí žák identifikovat věc nebo osobu, zvíře. V případě osoby je to např. pohádková postava.

Loutky – mapet dívka a chlapec (viz obr. 24 a 25) využíváme při hře „Kdo sedí před námi?“. Děti kladou doplňující otázky. Hlavní aktér hry sedí před spolužáky, drží v ruce loutku dívky nebo chlapce. Otázky kladené spolužáky se týkají jeho zájmů, charakterových vlastností. Dítě mluví o loutce, ale výpověď je o něm samém. Tato hra v dětech odbourává ostych mluvit o sobě.

Doplňující otázky, kdy děti zjišťují formou hry „Křeslo pro hosta“ více informací o nějakém odborníkovi, zařazujeme později, až žáci získají určité zkušenosti. Hra je založena na znalostech dítěte z nějakého tematického okruhu (prvouka, vlastivěda). Znalosti si učitel předem s žákem probere a ověří. I zde lze využít loutky, pokud má dítě problém s vystupováním před ostatními spolužáky.

1B - Sluchová percepce

Rozvoj **sluchové percepce** probíhá postupně od raného věku dítěte. Měla by mu být věnována výrazná pozornost v předškolním vzdělávání dítěte, v mateřské škole. **Fonematický sluch** je rozvíjen zábavnou formou a děti se učí uvědomovat si zvuk, izolovat ho od ostatních a postupně rozlišovat jednotlivé hlásky. Osvojování analýzy a syntézy v prvním ročníku umožní

žákovi identifikovat hlásky ve slově, a to v jejich různých pozicích: nejprve na začátku slova, pak na jeho konci a nejobtížnější je rozpoznávání hlásek uprostřed slova. Dále se žáci učí rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky. Souběžně s rozvojem slovní zásoby se učí rozlišovat slova podobně znějící, která jsou významově odlišná. Od učitele se očekává sledování pokroku žáků, protože dítě s poruchou učení může mít vývoj sluchového vnímání opožděný. To se potom negativně odráží ve výuce čtení i psaní. Na tomto místě je třeba upozornit, že nejde o vadu sluchu nebo nedoslýchavost žáka, ale o sníženou schopnost rozlišovat podobné zvuky v přírodě i v lidské řeči.

S fonematickou diferenciací se člověk nerodí, rozvíjíme ji postupně a lze ji cíleně vytrénovat. Při nácviku se zaměřujeme na pozorné naslouchání, procvičování sluchové paměti, trénujeme rytmizaci, sluchovou pozornost a diferenciaci. Celý nácvik je založen na herních činnostech a zároveň je provázán dodržováním didaktických zásad. Znamená to, že postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu, činnosti jsou přiměřené věku žáků a uplatňujeme při nich individuální přístup. K rozvoji sluchu je možné využít různých aktivit i pomůcek (např. viz obr. 27 a 28).

Poznámky:

Sluchová percepce - vnímání spočívá ve schopnosti rozeznávat a zpracovávat akustické podněty. Sluchové vnímání není ovlivněno jen sluchem, ale také kognitivními procesy, úrovní slovní zásoby i schopností soustředění.

Fonematický sluch – je schopnost jemného sluchového rozlišování (= rozlišování hlásek - fonémů ve slovech), která je základním předpokladem pro správný vývoj řeči. Fonémem označujeme nejmenší jednotku zvukové stránky jazyka - hlásku x grafém je nejmenší jednotka v písemném projevu (symbol) - písmeno.
Schopnost rozdělit slova na jednotlivé fonémy můžeme pozorovat u dítěte cca od 6 let jeho věku.

Činnosti k rozvoji sluchové percepce

- Naslouchání (učíme žáky v klidu vnímat zvukové vjemy).
- Pozorné naslouchání – četba či vyprávění.
- Určování délky zvuku – kratší/delší.
- Určování síly zvuku – tichý/silný zvuk.
- Určování zdroje zvuku – zvíře, nástroj, hlas spolužáků.
- Identifikace písně podle melodie.
- Určování směru odkud zvuk přichází – vyhledávání zdroje zvuku.

Sluchová paměť

- Hry na ozvěnu (jsou základem sluchové paměti).
- Opakování vytleskávaného rytmu.
- Opakování jednotlivých tónů, později počet tónů navyšujeme.
- Opakování hlásek, slov, vět, popřípadě čísel.

- Opakování věty, kterou postupně rozvíjíme. Začínáme holou větou a každý žák přidává vždy jedno slovo.
- Pokládání kartiček s písmeny a zároveň jejich výslovnost, tedy výslovnost hlásky.
- Zapamatování melodie a její zopakování.

Příklad z praxe:

Činnosti sluchové percepce jsou v prvním ročníku založeny na hře. Učitel chodí potichu po třídě, žáci mají zavřené oči a hlavy položené na rukou. Ruce jsou složeny na lavici. Z některé části třídy se ozve zvuk (učitel zazvoní, zabubnuje na bubínek apod.) a žáci se zavřenýma očima rukou naznačí směr, odkud zvuk přichází.



Obr. 27 Netradiční hudební nástroje k rozvoji sluchového vnímání

Sluchová pozornost i paměť

- „Hláska x nás probudí“. Žáci si položí hlavu na složené ruce na lavici a učitel vyslovuje různá slova. Pokud uslyší žáci ve slově domluvenou hlásku, narovnají se, posadí se, popřípadě mohou i zvednout ruce.

Příklad z praxe:

Výtvarné diktáty jsou propojením výtvarné výchovy a pozorného naslouchání, kdy učitel diktuje krátké věty a děti jejich obsah ztvárňují kresbou. Viz příloha 1.

- Hra „Co slyšíš?“. Mohou to být zvuky různých věcí, žáci poznávají, která z věcí vydává určitý zvuk, nebo hrou s krabičkami, ve kterých jsou různé předměty, a podle zvuku při třepání krabičkou žáci rozliší obsah v krabičce.
- Hra na rozlišování slabik, slov formou zakleté řeči. Nejprve žákům vysvětlíme na plnovýznamových slovech například „les - lev“, zda jsou shodná nebo ne. Takže „les - lev“ není, ale „kos - kos“ ano. Poté zařazuje slova a slabiky již bez významu například „keš - kveš, mlk - mlk, než - neč, sep - sep“.

Analýza, syntéza

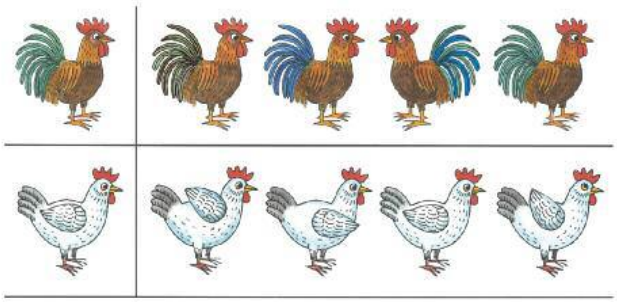
- Hry, které jsou často využívány, mohou mít různé názvy „Na začarovaná slova“ – výslovnost po slabikách nebo „Tajemná řeč“ – výslovnost po hláskách. Učitel vysloví „tá- ta“, nebo „t–á – t – a“, dítě vysloví „táta“. Je nutné postupovat od otevřených slabik přes slova dvojslabičná s otevřenou slabikou ke slovům jednoslabičným se zavřenou slabikou. Učitel vysloví „p-e-s“, dítě vysloví „pes“. Po zvládnutí jednoslabičných slov můžeme zařadit slova víceslabičná se zavřenými slabikami. Analýzu a syntézu těchto slov však nemusí dítě s méně rozvinutým fonematickým sluchem zvládnout v prvním ročníku. Po osvojení hry mohou hrát pouze žáci a učitel jen kontroluje.



Obr. 28 Zvonky, rozvoj sluchového vnímání

1C - Zraková percepce

Žáky vedeme k pochopení, že mluvenou řeč lze převést do grafické podoby, proto můžeme různá sdělení vnímat nejen sluchem, ale i zrakem. To je důvod, proč se v přípravném



Obr. 29 Hledání shody, z Předškoláci ve škole

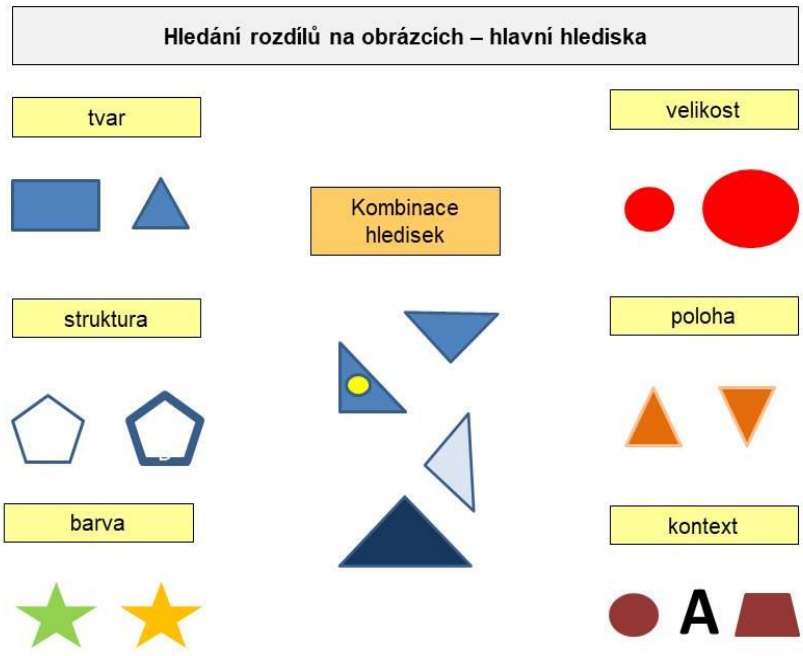
období věnujeme rozvoji zrakového vnímání. Cvičení, ve kterých děti postřehnou shody a rozdíly, nevnímají jako výuku, neboť jsou pro ně velmi zábavná. Jejich plnění bývá u většiny dětí propojeno s vnitřní motivací. Varianty těchto cvičení je třeba střídat, aby žákům nezevšedněly. Při realizaci je přínosné navázat na předškolní výchovu. Znamená to, že děti hledají v řadě podobných obrázků dva naprosto shodné, ovšem náročnost je již na vyšší úrovni, než byla v mateřské škole (viz příloha 9).

Poznámky:

Zraková percepce – proces získávání, zpracování a pochopení vizuálních podnětů, zahrnuje i jejich interpretaci, která se opírá o předchozí zkušenost.

Zjišťování rozdílů v obrázcích

Porovnávání dvou předmětů a zjišťovaní shodných a různých znaků patří k základním poznávacím činnostem, se kterými se setkáváme celý život. Hledání rozdílů mezi dvěma podobnými obrázky patří k oblíbeným činnostem již v předškolním věku. Abychom podporovali rozumový vývoj dětí, je třeba při hledání rozdílů se zaměřit také na hlediska (principy, skutečnosti), kterými se obrázky liší. Mezi základní hlediska patří: tvar, velikost, struktura, poloha, barva a kontext. Přitom tato hlediska se mohou kombinovat. Pro dokumentaci tohoto přístupu uvádíme obrázek (viz obr. 29 ,30).



Obr. 30 Hledání rozdílů na obrázcích - hlavní hlediska

Hledání shodných a rozdílných znaků je základem určování organismů (taxonomie). Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět můžeme využít hledání rozdílů při poznávání jednotlivých druhů. Např. rozdíly mezi sýkorou koňadrou a sýkorou modřinkou.



Obr. 32 Sýkora modřinka



Obr. 31 Sýkora koňadra

V prvním ročníku využijeme mezipředmětových vztahů a rozvíjíme zrakové vnímání i ve jmenované vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Využíváme žákův zájem o obrázky, který lze propojit i s poslechem četby. Můj svět a pohádka (Johnová, Kuchtová, Vágová, 2007) přináší několik námětů k této činnosti. Příklad pracovního listu uvádíme v přílohách č. 7-9).

Postupně od obrázků přecházíme k tvarově podobným písmenům. Jinou variantou jsou již výše zmíněné rozdíly – ve dvou téměř shodných obrázcích hledají děti určitý počet rozdílů. V průběhu roku podporujeme rozšiřování zorného pole (ve shodě s probraným učivem) s využitím písmen, slabik i slov sestavených do pyramidy.

1D - Dýchání, hlasová a artikulační cvičení

Pro přípravu čtení zařazujeme pravidelná **dechová cvičení** v hodinách českého jazyka, jejichž cílem je, aby si děti dech uvědomily, neboť pro vyslovení věty je třeba správný nádech. Při praktické průpravě v hodinách zařazujeme opakování vět, výslovnost na jeden výdech (např. Oře, oře Jan …), přičemž je pro děti motivující délka vyslovené části říkanky.

Procvičování bráničního dýchání je rovněž součástí tělesné a hudební výchovy. Při cvičení vedeme děti, aby při nádechu nosem nezvedaly ramena, výdech vedeme pomalým vypouštěním vzduchu ústy. Vhodná je kontrola pohybu břišní stěny přiloženou rukou.

Hlasová cvičení se zaměřují na dynamiku hlasu, intonaci, procvičování přízvuku, patří sem i rytmická cvičení. Za správný postup je považován výcvik měkkého hlasového začátku, pod kterým si lze představit po mírném nadechnutí uvolněné a lehké vyslovení slova „mami“. Slovo lze opakovat několikrát s lehkým přídechem. Později přidáme i polohlasnou výslovnost celých říkanek bez vyrážení přízvuku.

Artikulační cvičení se zaměřují vždy na probíranou hlásku. Jsou velmi důležitá, protože jsou přípravnou fází pro vyvození slabiky při výuce metodou analyticko-syntetickou. Správnou výslovnost hlásek je nutné procvičovat i při zařazení genetické metody. Plynule tak navazují na dechová a hlasová cvičení.

Vhodnou motivací k artikulačním cvičením jsou různé hádanky a písničky. Zábavnou formou pomocí jazykolamů děti zdokonalují pohyby mluvidel. Příčinou špatné výslovnosti bývá malá aktivita jazyka nebo omezená pohyblivost rtů a dolní čelisti. K nápravě lze využít různých literárních textů, které jsou k logopedické nápravě vytvářeny a jsou na trhu běžně dostupné.

Pro osvojení správné výslovnosti a podpoře čtenářského zájmu můžeme doporučit publikaci s krátkými příběhy a ilustracemi J. Lady České jazykolamy (Dialog, 2016).

V současné době nastupuje do prvního ročníku velké množství dětí, které nemají zvládnutou výslovnost některých hlásek. Proto je třeba oslovit rodiče a ve spolupráci s nimi pro dítě domluvit logopedickou péči. Ta může probíhat ve škole pod vedením učitele s logopedickým vzděláním, popřípadě dochází rodiče s dítětem do nejbližší logopedické poradny ke specialistovi. Špatná výslovnost je velkým omezením pro osvojení dovednosti číst a psát.



Obr. 33 Rekvizity k hlasovým cvičením, polštářek a vařečky



Mezipředmětové vztahy s výukou českého jazyka

Pro dechová, hlasová i artikulační cvičení platí, že jsou součástí hudebních chvilek či samostatných hodin hudební výchovy. Dechová cvičení lze zařazovat do hodin tělesné výchovy. Hlasová cvičení mohou být zařazena i do dramatických her v hodinách českého jazyka.



Příklad z praxe:

Děti recitují básně na jeden výdech (např. Oře, oře Jan) nebo dbáme na správnou výslovnost a procvičujeme artikulaci (Strč prst skrz krk). Básně můžeme propojovat i s pohybem (zaječí říkadlo, Bubák), což je průprava nejen pro čtení, ale i pro psaní (viz „Rytmické cítění“.

Zaječí říkadlo

My jsme malí ušáci,
nemáme nic na práci.
Trénujeme běh a skoky
přes pařezy,
přes potoky.
Učíme se kotouly,
nekoukáme na bouli.

(Jiří Žáček: Aprílová škola)

Strč prst skrz krk

R:
Strč prst skrz krk zřetelně nám přeříkej
strč prst skrz krk" zřetelně nám přeříkej,
strč prst skrz krk" zřetelně nám přeříkej,
bude z tebe zpěvák velikej, bájo.

Na cvičišti čtyři svišti piští,
těším se na lekci příští, bájo.
R:
Dalajláma v lomu láme slámu,
já si na tom jazyk zlámu, bájo.
R:
Jak Julie olejuje koleje,
smrtelný pot ze mě leje, bájo.
R:
Teď už umím "kaplan plakal v kapli",
hlasivky se mi už naply, bájo.
R:
Od poklopu ku poklopu Kyklop kouli koulí,
už mám z toho na jazyku bouli, bájo.
R:
Já rád játra, ty rád játra, všichni rádi játra,
Už mi z toho jazyk chátrá, bájo.
R:
Skákalo psisko přes příkopisko
hop sem, hop tam, v rytmu disco, bájo.
R:
Na klavír hrála královna Klára,
a přitom se na mě smála, bájo.
R:
Tato teta to je této tety teta,
je to bída tahle věta, bájo.
R:
Seno snese se se sesečené louky,
není to nic pro samouky, bájo.
R:
Šel pštros s pštrosicí a s třemi pštrosáčaty,
Končím píseň, leze na mě tíseň, ach jo!

Oře, oře Jan Oře, oře Jan, přiletělo k němu hejno vran. První praví: dobře oře, druhá praví: nedobře oře, třetí praví: dobře oře,	čtvrtá praví: nedobře oře, pátá praví: dobře oře šestá praví: nedobře oře, sedmá praví: dobře oře, osmá praví: nedobře oře devátá praví: dobře oře Jan.
Bubák Sedí bubák na dubu, který v lese stojí. Straší děti: BUBUBU! a pak se sám bojí. (Jiří Žáček: S úsměvem)	

1E - Rytmické cítění

Rozvoj rytmického cítění je neoddělitelnou součástí přípravy čtení a psaní a měli bychom na něj zaměřit pozornost již v předškolním věku. Mezi nejvýznamnější aktivity v mateřské škole patří říkadla, básničky a hudební činnosti spojené s pohybem. Po vstupu dítěte do základní školy pokračujeme v zařazování hudebně pohybových her. Žáci spojují zpěv písní s hrou na tělo, využívají rytmické nástroje. Je možné zařadit i hry, které jsou založeny na držení rytmu, vyvolávání jmen spolužáků, recitaci básní s předáváním ozvučných dřívek po kruhu a s dodržováním domluvených pravidel, anebo hry na ozvěny v různých podobách. Touto rytmickou průpravou nejenže rozvíjíme hudební a pohybové schopnosti, ale zároveň podporujeme rozvoj fantazie, myšlení a emocionálního cítění. V souvislosti s pozitivní atmosférou se prohlubují i sociální vztahy ve třídě.



Příklad pro praxi:

Procvičování rytmu je založeno na propojení pohybu s recitací nebo zpěvem. Děti se postaví čelem do kruhu a předávají si dvě ozvučná dřívka (každé je uchopeno v jedné ruce) do rytmu básně tak, že se dítě s dřívky natočí k sousedovi po levici, natáhne paže a vkládá mu je do nastavených dlaní. Druhé dítě je uchopí a přetáčí se k dalšímu dítěti opět po levici.

Při větším počtu dětí využijeme více dvojic ozvučných dřívek, aby byly děti stále zapojeny a soustředily se.

Pro zvýšení obtížnosti dítě položí ruce křížem přes sebe a předává dřívka spolužákovi. Obě varianty lze střídat.

Při předávání recituje celá třída:

Do školy – František Hrubín

Pole už jsou dávno holá,
hola, škola na nás volá,
a my jdeme, mámo, táto,
ať je zima nebo bláto.

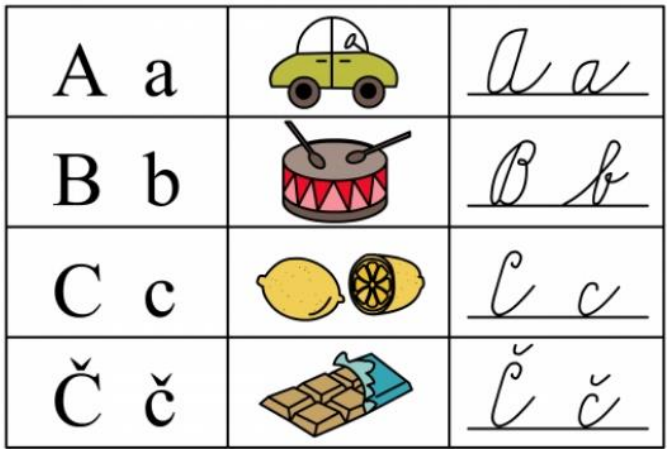
Nic nedbáme na strniska,
ať si na ně vítr píská,
nic nedbáme na závěje,
písnička nás rozehřeje.

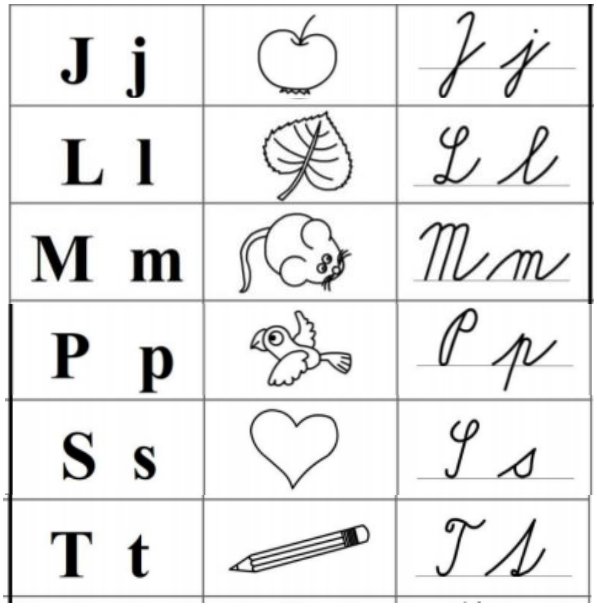
(Je nám dobře na světě)



1F - Poznávání samohlásek a prvních souhlásek, vyvození slabik a slov s otevřenou slabikou a slabik zavřených

Žáci i učitel mají před sebou náročný úkol, jehož cílem je osvojení všech hlásek a písmen v průběhu několika měsíců. Aby se úkol podařil, je zapotřebí ze strany učitele neustálá motivace žáků. Ta spočívá nejen v **pestrosti zvolených postupů**, ale také v jeho trpělivosti, volbě zajímavého opakování učiva a v neustálém povzbuzování žáků posilovaném pochvalou za sebemenší úspěch.





Obr. 34 Hlásky a písmena

V přípravném období naučíme žáky rozlišit pro ně dva zcela nové pojmy: **hláska a písmeno**.

Příklady z praxe:

Velmi účinným postupem je aktivita, při níž si žáci položí hlavu na lavici a vnímají jen učitelův hlas, který je motivuje hrou na ozvěnu. Vyslovuje jednotlivé hlásky, které žáci opakují. Následně vyvodí pojem hláska tak, že vede žáky k uvědomění si vyslovení HLÁSKY – HLASEM. Písmeno – jako grafický obraz hlásky přiblíží jeho napsáním bez vyslovení, což znamená, že PÍSMENO – PÍŠEME. Při správném používání pojmů učitelem si je žáci automatizují a hlásku i písmeno dobře pojmenovávají.

Velká část učitelů-elementaristů však užívá pouze pojem písmeno, který je spojován se zvukem hlásky (nikoliv písmeno „em“, hláska „m“, ale pouze písmeno „m“.

Výuka čtení a psaní tvoří jeden kompaktní celek, ale i při osvojování hlásky ji oddělíme a budeme se věnovat pouze osvojování nové hlásky a písmene pro čtení. **Metodický postup** lze shrnout do několika kroků:

1. Akustické seznámení s hláskou.
2. Osvojení výslovnosti s propojením správného nádechu a výdechu.
3. Vizuální seznámení za účelem upevňování grafické podoby ve všech čtyřech variantách písmena formou čtení.
4. Akustická analýza slov s cílem identifikace pozice dané hlásky.
5. Upevnění znalosti hlásky s uplatněním různých cvičení a využitím obrazového materiálu a zapojením smyslů (sluch, zrak, hmat).



Obr. 35 Obrázková abeceda



Přehled možných postupů v praxi:

Uvedený přehled je pouze nabídkou vybraných činností, které demonstrují možné aktivity, kterých je velké množství a učitelé si je sami v průběhu své praxe různě obměňují, doplňují nebo na základě svých zkušeností vytváří zcela nové. Ve všech aktivitách dodržujeme zásadu od jednoduchého ke složitějšímu. Pozice hlásky by tak měla být nejprve na začátku zobrazeného slova, v druhé fázi na konci a až na závěr zařazujeme slova – obrázky s hláskou uprostřed.

1. Seznamování se s novou hláskou

Pravidelně procvičujeme s novou probíranou hláskou její **vnímání fonematickým sluchem s následnou identifikací**.

Motivační hrou může být např. „Hláska m nás probudí“ (viz v kap. 5.2, Sluchová percepce). Velmi pozitivně přijímanou aktivitou je poslech pohádky k probírané hlásce. Přestože se snažíme osvojení nové hlásky motivovat různým způsobem, čtení pohádky je vhodné ponechat u všech hlásek. Dětmi oblíbené jsou např. Písmenkové pohádky od I. Horníka, které obsahují i jednotlivé úkoly při práci s vybranou pohádkou.

Vyvodit hlásku a následně písmeno nám pomohou básničky. Pro pestrost výuky lze zařadit i „Tajemný košík (krabice)“, ve kterém jsou uloženy předměty začínající shodnou hláskou (maňásek, myš, mouka, mrkev…). Obdobou je identifikace první hlásky, při níž využijeme skupinu obrázků osob, zvířat, věcí.

2. Osvojení výslovnosti se zapojením mluvidel

Nácvik může probíhat současně s uvědomováním si správného nádechu a výdechu. K procvičení výslovnosti je vhodné využít **říkanky**, **básničky na danou hlásku zaměřené**. Před začátkem recitace provedeme společné uvědomělé nádechy a výdechy. K výdechu využíváme různá citoslovce, slabiky. Při těchto dechových cvičeních se snažíme o spojení s reálným životem („s“ jako syčení hada, „t“ troubení auta tu-tú apod.).

3. Vizuální seznámení za účelem upevňování grafické podoby ve všech čtyřech variantách písmena formou čtení

V metodě analyticko-syntetické seznamujeme žáky se všemi čtyřmi grafickými podobami písmena. Zařazujeme např. cvičení, která jsou zaměřena na vyhledávání písmena dle diktátu, přičemž využijeme interaktivní tabule, magnetické tabule, ale obrázek může být namalován i může být namalován i na klasické tabuli: vylovení konkrétního písmena z rybníčku, utrhnutí hrušky s písmenkem z nakresleného stromu, určení přesného místa na domečku a jeho okolí – „a“ je v druhé řadě oken vpravo, „A“ je vlevo vedle domu.

Pro samostatnou i společnou práci lze využít vyhledání konkrétní grafické podoby v řadě různých písmen.

Zařazujeme práci s kartičkami, popřípadě krychličkami (zmenšená podoba kostek pro vyvození slabik, které jsou na obr. 38).
Vhodnou činností po poslechu básničky zaměřené na danou hlásku je hra „Na detektiva“, který pátrá po probíraném písmenku a označuje v tištěné variantě dané básničky jeho grafickou podobu, přičemž barevně odliší velké a malé písmeno.

4. Akustická analýza slov s cílem identifikace pozice dané hlásky

Analýza může proběhnout např. přiřazováním písmena k obrázkům, kde se hláska vyslovuje v různých pozicích (upevňování grafické podoby probíhá spolu s fonematickou podobou).
V praxi se nabízí jako jedna z možností následné syntézy slova hra „Tajemná řeč“. Učitel již úvodní větou žáky motivuje: „Budu k vám mluvit tajemnou řečí.“ Následně slovo hláskuje, přičemž mírně zdůrazní probíranou hlásku. Děti hádají, jaké slovo řekl (např.: **s** o l í, l e **s**, m a **s** o – žáci vysloví: solí, les, maso).

5. Upevnění znalosti hlásky s uplatněním různých cvičení a využitím obrazového materiálu a zapojením smyslů (sluch, zrak, hmat)

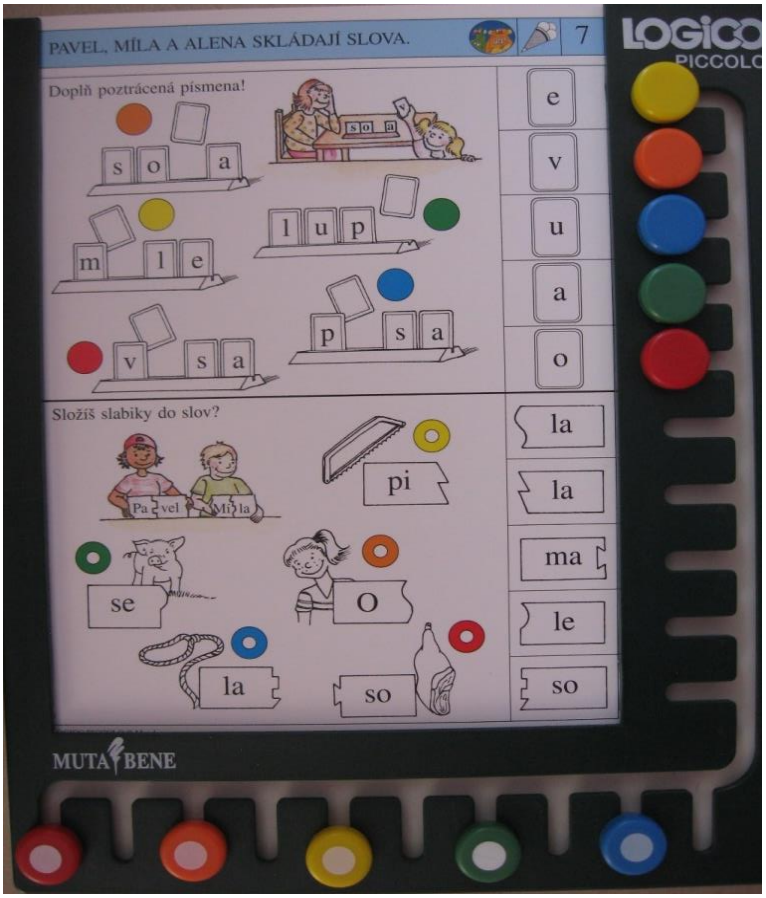
K procvičování je třeba ještě intenzivnější motivace než k předchozím čtyřem fázím.
Vhodné je využívat i různé metodické materiály pro 1. ročník a pomůcky.
Žáci vymýšlí další různá slova, která danou hláskou začínají. Pojmenovávají věci ve třídě, které hlásku obsahují. Učitel tvoří hádanky založené na popisu určité věci ve třídě a děti musí odhalit nejen název, ale identifikovat i pozici hlásky ve slově.
Již v přípravném období můžeme naučit žáky psát probírané písmeno formou velkého tiskacího - hůlkovým písmem. Tvar lze zprostředkovat i hmatem (tabulky s nalepeným písmenem ze smirkového papíru (viz obr. 36), tvar lze vymodelovat také z modelovací hmoty. Tuto dovednost využíváme při zapsání písmene do mřížky při identifikaci jeho pozice ve slově. Hmatové hry lze využít i opačně. Žáci se zavřenýma očima určují hmatem, o jaké písmeno by se mohlo jednat.



Obr. 36 Písmena pro osvojování hmatem

Příklady z praxe:

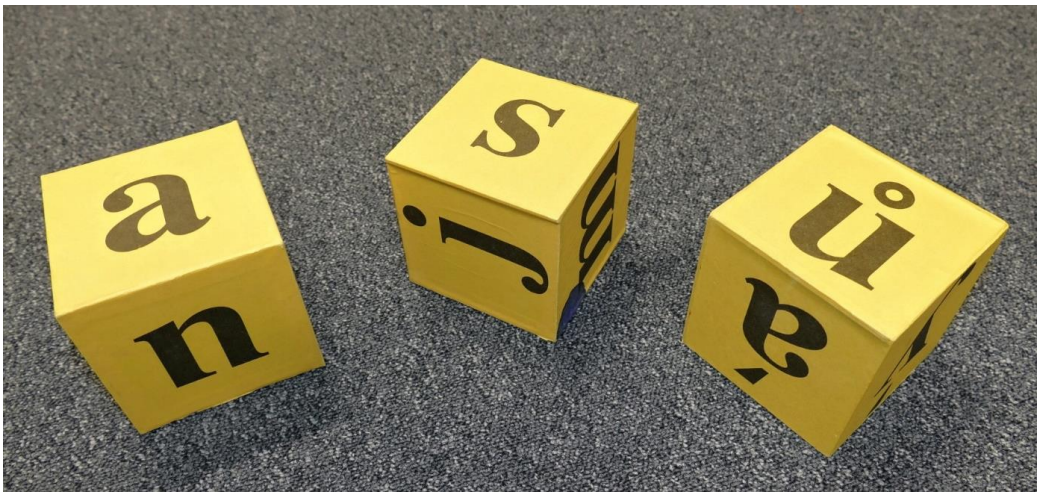
Mezi zajímavé pomůcky patří i učební systém LOGICO PICCOLO (viz obr. 37), který se skládá z tabulky a výukových karet. Do tabulky se vloží karta, která byla vytvořena pro různé předměty. Každá karta má na přední straně deset úkolů z daného předmětu a na opačné straně je správné řešení i s barevnými kruhy, které slouží jako zpětná vazba. Žák je porovnává s barevnými knoflíky, které přiřazoval k jednotlivým odpovědím. Pro prvopočáteční čtení byly vytvořeny sady pro rozvíjení jazykového citu, sluchového vnímání, ale i karty pro úvodní osvojování písmen, slabik, slov a k procvičování čtení s porozuměním.



Obr. 37 Tabulka LOGICO PICCOLO, tabulka s kartou pro prvopočáteční čtení

Vyvození slabiky

Předpokladem pro vyvození slabiky je znalost samohlásek i úvodní řady souhlásek. Mezi první probírané souhlásky patří m-l-s-p-t-j (jejich pořadí se v různých materiálech liší). K této důležité a náročné fázi výuky doporučujeme využít tzv. demonstrační kostky (viz obr. 38).



Obr. 38 Demonstrační kostky pro vyvození slabik

Slabika je jednotkou naší řeči, která se vyslovuje na jeden výdech, ačkoliv může být složena z různého počtu hlásek. Metodicky je vhodné vyvodit a číst nejprve otevřenou slabiku, která je složena ze dvou písmen - první souhláska a druhá samohláska.

Vycházíme z mluvené řeči, akustický vjem vyslovené **slabiky žáci analyzují**. Dle zvolených výukových materiálů vybíráme slabiku (např. citoslovce) nebo jednoduché slovo např. MÁMA, které vyslovíme po slabikách MÁ-MA. Žáci **identifikují sluchem první hlásku ve slabice** MA a **přiřadí k ní písmeno** M (na dětské variantě kostek nebo kartičce ze skládací abecedy). Stejně postupují i při **identifikaci druhé hlásky**.

Následně přistoupíme k **fázi syntézy**, kdy na demonstračních kostkách učitel **ukáže M**, ale žáci hlásku nevysloví, jen si **připraví ústa k jejímu vyslovení.** Vzápětí na druhé kostce **ukáže písmeno A**. V této fázi dostanou žáci pokyn, aby **samohlásku vyslovili** (ústa jsou nastavena na předchozí M). S **otevřením úst hlásky splynou a je vyslovena slabika MA**. U jmenovaných základních souhlásek je vhodné tento postup vyvození procvičovat s obměnami samohlásek.

K zafixování písemné podoby slabiky pomohou obrázky, na nichž se při jejich pojmenování objevuje slabika na první pozici (slabika MÍ – obrázek mísy apod.) Tyto karty s návodnými obrázky používají někteří učitelé k vyvození slabiky – autentický popis z praxe v příloze č. 13.

Vhodně motivované fixování psané podoby slabiky (procvičujeme velká i malá tiskací písmena), které lze zařadit jako rozcvičku před čtením ze slabikáře, je nutné se zpočátku opírat o znalost jednoho z písmen. Proto by řazení mělo vypadat následovně (střídáme čtení po řádcích i sloupcích):

ma	me	mo	mu
la	le	lo	lu
pa	pe	po	pu

I při čtení slabik se snažíme, aby nešlo pouze o mechanické cvičení, ale od první chvíle klademe důraz na čtení s porozuměním. Učebnice nabízí mnoho různých analyticko-syntetických cvičení. Vedle nich zařazujeme i cvičení na rozvoj fonematického sluchu. Zajímavé úkoly může učitel

připravit sám s cílem propojit je například s obsahem probíraného tématu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Mezi taková cvičení řadíme myšlenkovou mapu sestavenou z obrázků souvisejících s učivem prvouky. Žáci v ní vyhledávají obrázky, které se vztahují k zapsané slabice. Obměnou může být výběr správné slabiky k určitému obrázku. Často využívané je třídění a spojování slabik s obrázky – ke každé slabice patří jeden obrázek: slabika so – obrázek sova. Některé materiály uvádí na obrázku pouze shodu v prvních dvou písmenech: slabika si – obrázek sirka (viz obr. 40 – vlevo). Vedle práce s písmeny skládací abecedy motivuje žáky využití dětských krychliček s písmeny, které jsou obdobou demonstračních kostek.

5.2.2 Etapa slabičně-analytického způsobu čtení

Druhá etapa výuky čtení je spojena s využitím slabikáře a zpravidla v úvodu předkládá opakování probraného. Můžeme říci, že tyto dvě etapy se prolínají. Živá abeceda pracuje převážně s podobou tiskacího písma, slabikáře následně nabízí i čtení tzv. psacího písma.

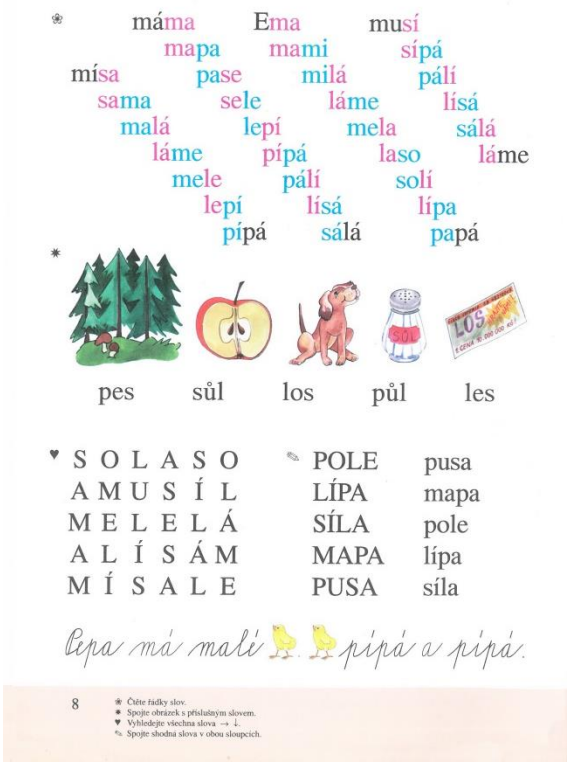
2A – Vyvození čtení otevřených slabik a slov s otevřenou slabikou nad rámec již vyvozených písmen

Tak jako u procvičování čtení slabik i při četbě prvních slov je třeba se opírat o již známou část celku, vhodná je i optická analýza, což znamená dělat zpočátku mezi slabikami malou mezeru:



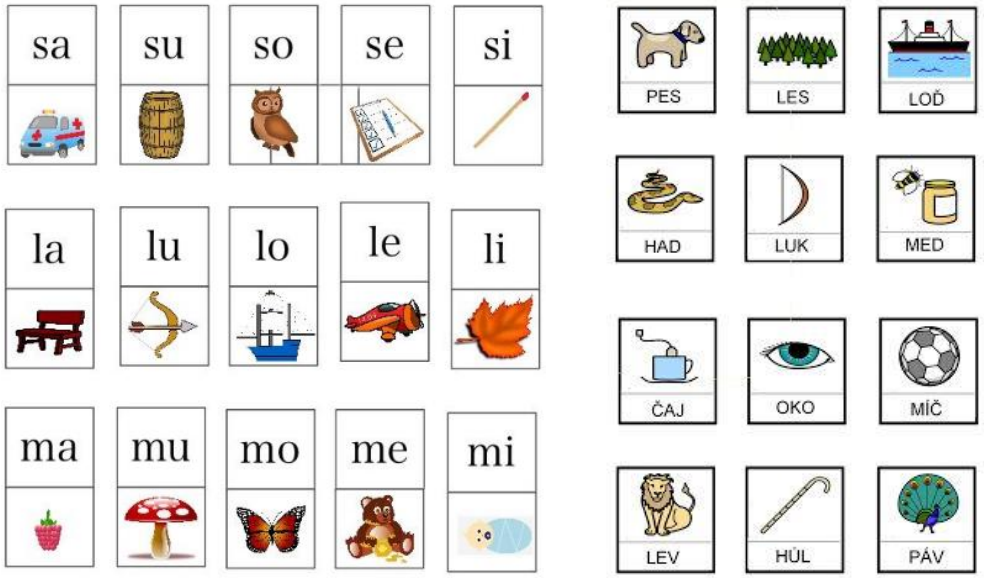
má **ma**
ma so
so **lí**
lí pa
pa **se**
se le

Pokud dítě čte slabiky ve slovech izolovaně, dělá mezi slabikami delší pomlky, znamená to, že nemá syntézu dostatečně osvojenou. U žáků od počátku četby sledujeme, aby syntéza probíhala bez tzv. dvojího čtení, které se projevuje tím, že si žák šeptem předříkává jednotlivé hlásky a následně je spojuje ve slabiku, kterou nahlas vysloví. Tato chyba ve čtení narušuje jeho plynulost. Není-li odstraňována, mohla by žákovi v budoucnu působit větší potíže ve



Obr. 39 Nácvik čtení slabik a slov (Slabikář Nová škola)

čtení. K úspěšné četbě a zdokonalování této dovednosti napomáhá vyšší frekvence již známých slov v textu. Dítě postupně zlepšuje jejich výslovnost a čte je jako jeden celek. Každé přečtené slovo musí být pro žáky obsahově známé, aby nedocházelo k neporozumění textu. Velmi vhodné je k procvičovaným slovům doplňovat obrázky, aby vznikly smysluplné věty (viz ukázka vět o kuřátku na obr. 39), které budou žáka pro čtení více motivovat. Pro děti je přínosná možnost vybrat si z nabídnutých slov pouze jedno vhodné k danému obrázku. Lze postupovat i opačně, ke slovu vyhledají obrázek.



Obr. 40 Čtení s podporou obrázku

Náročnost čtenářských úkolů se zvyšuje s postupně probranými písmeny. Pochopení textu je nutné neustále kontrolovat a zařazovat různé varianty cvičení, která prohlubují čtení s porozuměním.

2B - Čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova

S prvními slabikami probíhá i příprava na čtení slov. Ta se skládají z probíraných otevřených slabik, neboť právě otevřené slabiky jsou pro četbu nejjednodušší. Postupně se k nim připojují slova, která mají na začátku samohlásku ve funkci slabiky (např. E-ma). I tato slova mohou být již součástí předslabikářového období. Opět je rozhodující zvolený výukový materiál.

2C - Čtení slabik zavřených a slov zakončených zavřenou slabikou

Zavřená slabika je zakončena souhláskou. Její vyvození se opírá o znalost otevřené slabiky. Na jeden výdech pak dítě připojí k otevřené slabice i konečnou souhlásku le – s a vysloví les. Četbu podporujeme akusticky vzorovým čtením učitele, tak vizuálně, kdy

pracujeme s kartičkami nebo krychličkami. Upevňování probíhá obdobně jako u otevřené slabiky – analýzou i syntézou. Procvičujeme na slovech jednoslabičných: lev, pes, les… apod. (viz obr. 40 – vpravo). Následně jsou čtena dvojslabičná slova, která začínají otevřenou slabikou a zakončena slabikou zavřenou: je-len, po-tok.
Postupně s rozšiřující se slovní zásobou a širším spektrem slov se přidávají i náročnější aktivity. Mezi ně může patřit např. hledání slov, která do věty nepatří.

V následujícím období prvopočátečního čtení se postupně zvyšuje obtížnost. Řazení dalších níže uvedených fází může být v jednotlivých metodických materiálech uváděno v rozdílném pořadí.

2D - Čtení slov s dvojhláskou au, ou.

Učitel nejprve zařazuje procvičení slov s výskytem samohlásky o, pak přidá slova s dvojhláskou ou (např. hokej, hotel, houká; housle houser).

2E - Čtení slov se skupinou dvou souhlásek na počátku slova i uvnitř slova.

Východiskem pro četbu je opět zvuková analýza a syntéza slov. Správný metodický postup je ten, že žákům nabízíme nejprve slova se skupinou souhlásek na začátku slova (příklad 1.) a postupně přecházíme i ke slovům, která mají dvě souhlásky na konci a následně uvnitř slov (příklad 2.). Zde musíme dbát na to, aby se dítě mohlo při čtení opírat o část slova, kterou zná.



1.	2.
vlas	hůl – hůlka
vlak	půl – půlka
vlek	

2F- Čtení slov se slabikotvorným r, l.

Nácvik čtení je vhodné rozdělit do dvou fází. V první čteme slabiku se slabikotvorným r a l na začátku, ve druhé na konci slova. Žáci mohou vyhledávat rýmy ke slovům, ale také hledat nová slova, když uberou samohlásku ve slovech vlak, brok, mrak, trůn, vlek, …



1.		2.	
sedl	Petr	trká	vlčí
padl	metr	vrká	mlčí

2G - Čtení slov se skupinami dy x di, ty x ti, ny x ni.

Ve všech metodách čtení se učí děti číst slabiku jako jeden celek a není vhodné procvičovat její analýzu např. na ď a i, aby následně nenastala komplikace v jejich písemném projevu.

2H - Čtení slov se skupinami dě, tě, ně.

Obdobná je i metodika ve slabikách dě, tě, ně. Vhodné je procvičit nejprve na začátku slova (dě – děda). Zároveň s touto výukou upevňujeme rozlišování ě x é.

2I - Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě.

Skupinu tvoří slabiky, ve kterých dítě musí vyslovit hlásku, kterou v napsaném slově nevidí, což je pro něj náročnější. Důkladným procvičováním si však žáci uvědomují rozdíly mezi be x bě x bé … apod. Běh – běž – oběd.

Ve všech třech uvedených skupinách procvičujeme v jedné vyučovací hodině slova pouze s jednou slabikou nebo s protikladem dy x di. Až po jednotlivém (izolovaném) procvičení volíme text, ve kterém se vyskytují všechny probrané varianty. U všech skupin platí absence sluchové analýzy.

2J - Čtení slov s ď, ť, ň.

Při vyvození jednotlivých hlásek ď, ť, ň nezapojujeme současně čtení se slabikami di, ti, ni. Slova musí být volena s jasnou výslovností: háďata, poušť, zbraň. Po procvičení jasně znějících slov zařazujeme slova s hláskovou spodobou, přičemž je nutné žákům říci, že jsou slova, kde slyší jinou hlásku, než která se píše: choď, pojď, voď.

Nácvik techniky čtení

Nácvik v každém období musí probíhat nejprve procvičováním izolovaných slov, v nichž se osvojuje četba nové slabikové struktury. Důraz se klade na vázané vyslovování a později plynulost výslovnosti. Cvičení je třeba propojovat s herními činnostmi, aby byli žáci k četbě stále motivováni. Při prvním čtení slov je nezbytné ověřit, zda všichni obsahům slov rozumí.

Všechna slova, která dítě čte, musí být v prvním ročníku a v začátku druhého ročníku akusticky i vizuálně shodná.

Technika čtení se zdokonaluje četbou vět, které se žáci učí rozlišovat sluchem i zrakem. Učitel vede žáky ke správné intonaci, spojení výslovnosti předložky se slovem i správnému

přízvuku. Velmi účinným se jeví zařazování vzorové četby učitele, ale i společné čtení s učitelem, kdy učitel čte současně se skupinou žáků.

Bazální úroveň porozumění textu spočívá v pochopení obsahu izolovaných slov, která žák spojuje s obrázkem. Čtení s porozuměním je však nejlépe upevňováno čtením vět. Opět jde nejprve o čtení izolovaných vět, jejichž pochopení může učitel kontrolovat spojením s obrázkem, splněním úkolu, který je ve větě obsažen. Na tomto místě je třeba zdůraznit i závislost porozumění na dekódování textu. Pokud dítě nemá zafixovánu podobu písmen a jejich identifikace mu odebere energii, bude porozumění textu na nízké úrovni. Rovněž chybovost v četbě je signálem, že dítě nemusí textu rozumět (Zelinková, 2007).

Ve všech fázích výuky je od učitele nutné uplatňovat individuální přístup. Rozdíly v četbě žáků se projevují s narůstající obtížností. Úroveň četby je ovlivněna mnoha faktory. Nejpodstatnější je fakt, že dítě se naučí číst pouze každodenní vlastní četbou. Organizace výuky však neumožňuje poskytnout dítěti takový prostor, aby se naučilo číst jen v rámci školní četby. Od počátku musí být vedeno i k pravidelné četbě v domácím prostředí.

5.2.3 Etapa plynulého čtení slov a vět s důrazem na čtení s porozuměním

Etapa plynulého čtení je založena na práci se souvislým textem. Věnujeme se v ní automatizaci čtení, což znamená zvýšenou motivaci žáků ke čtení, aby se jejich technika zlepšovala. Zahrnuje i reprodukci prvních souvislých textů, ve které se soustředíme na rozvoj porozumění.
Při práci se souvislým textem dodržujeme následující fáze.

3A - Motivace

Výběr textu a účinná motivace přináší ve výuce čtenářských dovedností velmi pozitivní výsledky. Na úvod každé práce se souvislým textem musí učitel připravit pro žáky takovou aktivitu, která u nich vzbudí o daný text zájem. Mohou to být například různé hry, hádanky, hledání obrázků, luštění kvízů apod. Je třeba si uvědomit, že tuto složku nelze podcenit, protože budujeme u žáků od samého počátku celoživotní vztah k četbě.



Příklad z praxe:

Žákům schováme do krabice 3 plyšová zvířátka, která žijí v zoologické zahradě. Vytváříme napětí, co asi může být v krabici uloženo. Jednoduchým popisem upoutáváme zájem žáků, ti mají za úkol podle popisu zvíře uhodnout. Po odhalení těchto zvířat hledáme, co je spojuje, žáci dojdou na základě pomocných otázek učitele k tématu, kterým je četba textu o ZOO. K motivaci můžeme rovněž použít různé druhy loutek.

Motivace
je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout, anebo se něčemu vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů i neúspěchů, vztahů s okolím (Průcha a kol. 2009).



Obr. 41 Maňásci



Obr. 42 Loutky bez nití

3B - Čtení obtížných slov

Po motivaci je nutné procvičit četbu obtížnějších slov. Mezi obtížná slova patří např. slova dlouhá – víceslabičná (zoologická), se shlukem souhlásek (království, pštros), ale i slova, kde můžeme předpokládat, že děti nebudou chápat význam slova (domovník, zaříkávač, útrapy). Učitel má tato slova předem vybrána a připravena, např. na tabuli, kartách. S žáky ověřuje nejen pochopení významu těchto slov (použijeme slovo ve větě, spojíme s obrázkem, vysvětlíme význam několika větami), ale také procvičujeme jejich plynulé přečtení. Četba obtížných slov může probíhat různými způsoby. Tato slova by měli číst nejprve dobří čtenáři, poté si jejich četbu osvojí všichni žáci.

3C - Ukázka vzorového čtení

Pro žáky je velmi důležité, aby slyšeli plynulé přečtení textu. Zpočátku čte tyto texty učitel, může je mít také nahrané a pouštět žákům zvukový záznam. Praxe potvrdila skutečnost, že poslech učitele předčítajícího text je pro žáky nejvíce motivující. Později mohou číst texty i nejlepší žáci.

3D - Ověření pozorného poslechu

Po vzorovém čtení si orientačně ověřujeme pochopení obsahu, které zjišťujeme položením přibližně dvou až tří otázek k danému článku, nezacházíme však do podrobností. Základem pro správné odpovědi je pozorné naslouchání, které je pro děti velmi náročné a je třeba je rozvíjet od začátku školní docházky.

3E - Společné čtení

Hlasité čtení je základní aktivitou při výuce v prvním ročníku. Pro hlasitou četbu vyvoláváme čtenáře přiměřeně jejich schopnostem. Znamená to, že pokud má žák problémy ve čtení, snažíme se ho vyvolávat na četbu jednodušších vět, v nichž převládají slova kratší a s otevřenými slabikami. Pro žáky je zábavnou obměnou čtení ve dvojicích. Vybíráme dvojice žáků s přibližně stejnou úrovní čtení. Motivující je i četba, při které děti vstupují do rolí. Zpočátku mívají problém s uvozovkami a neuvědomují si, kdy jejich četba končí.



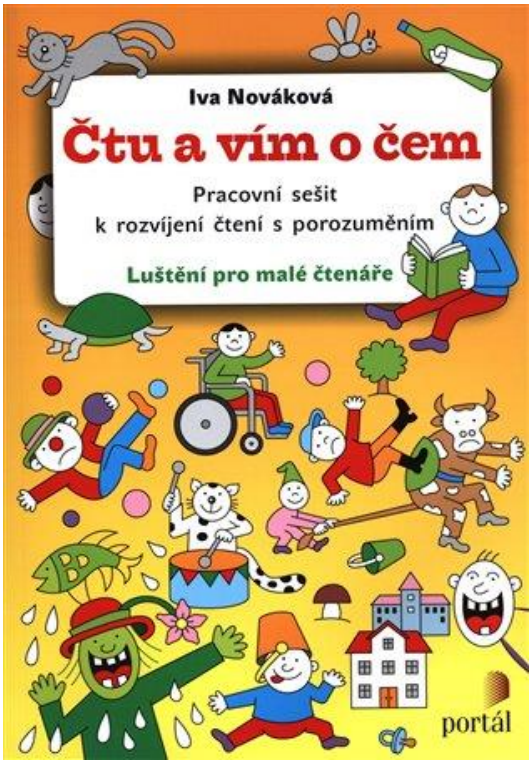
Obr. 43 Společné čtení



Obr. 44 Společné čtení

3F - Kontrola porozumění

Po společném přečtení textu se zaměříme na ověření hlubšího porozumění. Nejprve je vhodné klást otázky, které obsahují slova vyskytující se v daném textu. Později zvyšujeme úroveň, volíme obtížnější otázky, v nichž se již nevyskytují přečtená slova a odpovědi na ně musí žáci v textu vyhledávat. S postupným osvojováním techniky čtení se zvyšuje náročnost úkolů, která koresponduje s rozvojem kognitivních schopností dítěte.



Obr. 45 Čtení s porozuměním



Obr. 46 Čtení s porozuměním

Při diagnostické kontrole porozumění mohou žáci obsah textu vyprávět. Hodnotící stupnici, která pomůže učiteli orientačně při identifikaci porozumění textu, uvádí Zelinková (2007):

Dítě:

- *vypráví samostatné detaily;*
- *vypráví stručně;*
- *vypráví s občasnou pomocí;*
- *potřebuje návodné otázky;*
- *odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé;*
- *konfabuluje (vymýšlí si), chybí mu porozumění.*

Žákovo porozumění textu je závislé na rozvoji jeho slovní zásoby, proto je třeba volit texty přiměřené věku. Rovněž byla prokázána závislost porozumění textu na velikosti písma. Výzkum provedla M. Gósy (1998), která uvádí, že ve všech sledovaných ročnících (2., 5., a 8.)

byly zaznamenány nejlepší výsledky při čtení textu psaného větším písmem. Uvádí se čtrnáctibodové písmo. S vyšším věkem žáků tato závislost klesá. Výzkum rovněž poukazuje na obtížné čtení textu psaného kurzívou, a to všemi věkovými kategoriemi. Učitel musí dbát na volbu vhodné velikosti, ale i typu písma, při vlastní tvorbě pracovních listů pro žáky. Pro mladší žáky není vhodný Ariel, kdy l a I = l a I jsou tvarově shodná. Jak je uvedeno v ukázce, vhodnější je patkové písmo.

Příklad z praxe:

Krtkovy úkoly - čtení s porozuměním
Žáci dostanou kartičky s různými úkoly (dones tužku paní učitelce, otevři dveře na chodbu, ulož penál do tašky apod.), které motivujeme obrázkem krtka (obr. 16). Učitel jim poskytne krátký čas na přečtení a splnění úkolu zapsaného na krtičině. Kontrolu může provádět sám učitel nebo spolužák, který si rovněž úkol přečte a vyhodnotí, zda je úkol správně splněn. (Šablona pro další možné úkoly v příloze č. 2).



Obr. 47 Krtkovy úkoly (J. Johnová)

Poznámky:

Význam velikosti písma pro porozumění textu při čtení

Velikost písma je důležitá pro pohodlné, tedy komfortní čtení, kdy možnosti zrakového vnímání neovlivňují naše soustředění na obsah. Optimální velikost písma bude subjektivní a bude záležet na stavu našeho zrakového aparátu. Bohužel již v dětském věku mají někteří žáci problém se zrakem a musí nosit brýle. Udělejte si třídní „výzkum“ a zhodnoťte, která velikost písma dětem nejvíce vyhovuje. Využít můžete následující tabulky. Na tabuli napište jednotlivé velikosti a pomocí čárek zaznamenávejte odpovědi jednotlivých žáků.

Tabulka č. 3: Různá velikost písma (velikost je uvedena v typografických bodech, 1 bod je přibližně 0,37 mm)

8 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?
10 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?
12 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?
14 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?
16 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?
18 bodů	Jaká velikost písma vám připadá nejvhodnější?

Poznámka: uvedený postup je příkladem jednoduchého statistického šetření. Velikost písma, která získá nejvíce hlasů, se nazývá modus, středová hodnota (při srovnání všech hodnot podle velikosti) je medián. Můžeme diskutovat, zda se většina žáků shodla, či zda tam byly velké rozdíly.

3G -Výchovné a mezipředmětové využití textu

Na základě obsahu zvoleného textu připraví učitel i jeho propojení s běžným životem a zpracuje reflexi četby tak, aby mohli žáci vyjádřit a propojit získané informace z textu se svými dosavadními životními zkušenostmi. Současně jej může vhodně aplikovat i v dalších vyučovacích předmětech, se kterými tematicky souvisí. Práce s textem se běžně využívá v prvouce, ale lze ji začlenit i do výtvarné nebo hudební výchovy. Rovněž se nabízí propojení s dramatickou výchovou. Pokud zařadíme metody dramatické výchovy, je nutné s nimi předem žáky seznámit. Mezi další aktivity při práci s textem patří vyprávění jeho obsahu vlastními slovy nebo plnění úkolů, které jsou u textu napsány.

Pro opakované čtení, třebaže k němu dojde v rámci jiného předmětu, je důležitá nová motivace, protože žáci již text znají. Můžeme zařadit čtení po rolích nebo ve dvojicích. Mohou při něm uspět slabší čtenáři, které je vhodné vyvolávat až na druhé čtení.

5.2.4 Etapa postupného osvojování techniky čtení a rozvoje čtenářského zájmu

4A - Pravidelná denní četba

Techniku čtení si žák upevňuje pouze **pravidelnou každodenní četbou**. Aby bylo dítě k této četbě motivováno, musí mít rozvinutou slovní zásobu, která mu následně umožní číst s porozuměním. Po osvojení všech písmen je vhodné nabízet dítěti v domácím prostředí četbu nejen ze slabikáře (ta pro něj není již příliš motivující), ale i četbu vhodné knížky dle jeho

zájmu. S výběrem mu může pomoci rodič. Rovněž četba věkově nepřiměřených textů může být demotivující.

Nejčastější příčinou obtíží žáka při osvojování techniky čtení je skutečnost, že **dítě nečte, nebo čte nepravidelně a málo.** Základním krokem je identifikovat důvody, proč tomu tak je, a následně se snažit o odstranění negativních jevů, které brzdí čtenářský rozvoj žáka.

Především v období 1. a 2. etapy čtení může být příčinou neznalost některého písmena. Nepřítomnost žáka ve škole v době, kdy se písmeno probíralo, a jeho následné nedostatečné osvojení je startovacím momentem pro další obtíže. S nástupem žáka do školy se mohou problémy ve čtení hromadit, neboť z důvodu absence ztrácí návaznost, nemá osvojené učivo z doby nepřítomnosti a již se musí zapojit do probírání nového učiva. Pro eliminaci těchto obtíží ve čtení je důležitá **spolupráce s rodinou**. Rodič a učitel by si měli domluvit pravidelná setkávání (min. 1x týdně), aby v rámci možností a zdravotního stavu dítěte probíhalo domácí vzdělávání. Při dlouhodobé absenci dítěte je možné se domluvit i na návštěvách učitele v rodině. Po nemoci je nutné i ve škole procvičovat individuálně s žákem nedostatečně osvojené učivo. V současné době si již mnoho žáků a učitelů osvojilo distanční výuku, kterou lze při delší nepřítomnosti žáka ve výuce také uplatnit.

Další možnou příčinou je malá nebo **nevhodná motivace ke čtení**. Nezájem může vycházet z rodinného prostředí. Dítě nemá příklad, neboť ani jeho rodiče nečtou. Důvodem nemusí být pouze sociálně znevýhodněné prostředí. Rodina může mít mnoho zájmů, dítě je přetíženo velkým počtem kroužků a mimoškolních aktivit a na čtení nezbývá nikomu čas.
Žák však může být méně motivován i ve školním prostředí. Pak je třeba věnovat pozornost rozvoji jeho smyslových vjemů, nadání i schopnosti analyticko-syntetické činnosti, prostorové orientace, rozvoji rytmického cítění. Při přetrvávání obtíží, a to i při intenzivní reedukaci a spolupráci s rodinou v průběhu prvního ročníku, je vhodné obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu.

4B -Rozvíjení čtenářského zájmu

Podporovat čtenářský zájem patří k neodmyslitelným úkolům pedagoga. V prvním i druhém ročníku je dětmi oblíbené předčítání učitelem. Žádná audionahrávka nenahradí autentickou četbu učitele, při které žáci v daleko větší míře udrží pozornost než při poslechu nahrávky. Motivační je rozečtení pohádky nebo příběhu, kterou si mohou žáci sami dočíst. Četbu podporují soutěže organizované v rámci třídy nebo školy. Ve vyšších ročnících významně podporují čtenářský zájem dílny čtení (viz kap. 6.2.2)

Zajímavé akce organizují veřejné knihovny. Výuka, která se odehrává mimo prostory školy, bývá pro děti zajímavým zpestřením. Osvědčená jsou setkání žáků se spisovateli

Poznámky:

Noc s Andersenem je akce knihoven na podporu dětského čtenářství, při níž děti nocují v knihovně u příležitosti výročí narození dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena, které připadá na 2. dubna. Tento den je od roku 1967 vyhlášen jako Mezinárodní den dětské knihy.

a ilustrátory dětských knih, autorská předčítání. Knihovny připravují pro své nové čtenáře mnoho rozličných soutěží a jiných zajímavých akcí. Organizovány jsou i celorepublikové akce, mezi ně patří např. Noc s Andersenem.

Příklad z praxe:

Podporou čtenářského zájmu jsou různé hry. Mezi hry, kde je čtení hlavní aktivitou, patří hra **„Otázky“**. V příloze č. 3 uvádíme propojení výuky čtení s procvičováním znalostí ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Práce s otázkami:

- Vytiskneme na karton.
- Rozstříháme na jednotlivé otázky.
- Před vlastním čtením žáků je třeba vysvětlit obtížnější slova, pokud nemá učitel jistotu, že jim žáci rozumí. Např. … je součástí, párový orgán, hned před, hned za … V případě otázek vztahujících se ke členům rodiny, je nutné upozornit, že nejde o jejich vlastní rodinu, ale o správné pojmenování členů rodiny.



Obr. 48 Plakát

- Dle času a počtu žáků dáme určitý počet otázek doprostřed kruhu mezi žáky (otázek musí být alespoň 5x více než žáků, vhodnější je mít počet 10x větší než je počet žáků).
- Žáci si začnou současně tahat lístečky s otázkami a číst si je.
- Pokud mohou odpovědět na otázku ANO, ponechají si ji.
- Pokud odpoví na otázku NE, vrátí otázku zpět na hromádku.
- Tato činnost probíhá po určitý časový limit, který určí učitel.
- Po jeho skončení utvoří žáci dvojice a vzájemně si otázky zkontrolují. Pokud shledá spolužák, že je na hromádce otázka s odpovědí NE, vyřadí ji (nevrací však na společnou hromádku – někdy je nutná kontrola učitele).
- Po této vzájemné kontrole si žák spočítá, kolik má lístečků s odpovědí ANO. Vyřazené lístečky s odpovědí NE se nezapočítávají.
- Vyhodnocení: Učitel se zeptá: „Kdo má patnáct lístečků? Kdo má čtrnáct…. Má někdo méně než pět lístečků?“

Práci s lístečky můžeme opakovat několikrát. Je malá pravděpodobnost, že by si žáci tahali stále stejné otázky.
Otázky lze dle vlastní fantazie postupně doplňovat.
Pro častější používání je vhodné lístečky s otázkami zalaminovat.

5.2.5 Chyby pří čtení a jejich možná náprava

Dvojí čtení

Žák si nejprve slabiku, písmena šeptá a následně je vysloví nahlas. Při výuce metodou analyticko-syntetickou tento způsob čtení považujeme za chybu. Při čtení metodou genetickou tzv. **dvojí čtení** chybou není. Při nápravě, a to již při výuce čtení slabik, naznačíme dítěti slabiku obloučkem a vedeme ho k vázanému slabikování, vyslovování slabik ihned. Již výše zmíněné propojení četby prvních slabik s návodným obrázkem přispívá k fixování základních slabik a současně eliminuje dvojí čtení. Při čtení souvislých textů žákům pomáhá i střídání barvy slabik. Je-li text napsán na tabuli křídou, volíme střídání bílé a žluté barvy, které jsou nejlépe viditelné. V případě, že si text učitel připraví elektronicky, střídá písmo tučné a běžné: **Má**ma **má** mí**su**.

Pokud chyba přetrvává, učíme žáka využívat dyslektickou záložku. Možným způsobem nápravy je i čtení v páru. Rodič čte zároveň se svým dítětem. Ve škole může takto číst učitel se žákem při individuální práci. Abychom chybě předcházeli, je důležité, aby učitel do výuky zařazoval i čtení společně s celou třídou nebo určitou skupinou žáků.

Nevázané slabikování

Čtení, kdy žák **nezvládne slabiky vázat** a s výdechem je izolovaně vyslovuje, nemusí být zpočátku výuky čtení považováno za chybu. Až s postupem času, kdy již většina žáků vázaně slabikuje slova a někteří plynule čtou, je třeba se na tento problém více zaměřit. Žákovi předkládáme jednodušší texty, při společné hlasité četbě jednotlivými žáky mu necháváme číst věty krátké, v nichž převažují slova s otevřenou slabikou. Úspěšné přečtení před třídou je pro dítě motivující. Stejně jako při dvojím čtení pomáhá v textu naznačení slabik obloučky. Považujeme za nutné domluvit se s rodičem na domácím čtení v páru. Při využití dyslektické záložky zakrýváme již přečtenou část textu.

Vynechávání nebo přesmykování písmen (slabik)

Jak jsme již výše upozorňovali, je třeba důkladně procvičovat analýzu a syntézu slov ihned od nástupu žáka do školy. Pokud se tato fáze výuky čtení podcení, mohou mít žáci problém nejen ve čtení, ale i v psaném textu. **Vynechávají, přidávají nebo přesmykují písmena nebo slabiky** (čtou např. místo lípa – píla; lopata x olpata). Při těchto chybách se důkladně věnujeme analýze a syntéze. Pomoci nám mohou různá cvičení, která vhodně motivujeme, aby byla vnímána jako hra. Je to například hra na kouzelníka: děti z písmen vykouzlí slova, hra na detektiva pátrajícího po písmenech, která do slov nepatří. Žáci skládají slova ze slabik, vyhledávají slova v řadě po sobě jdoucích slabik, doplňují chybějící písmena nebo slabiky.

Záměna tvarově podobných písmen, nepřesné koncovky

Pro úvodní setkání s rodiči na začátku prvního ročníku lze učitelům – elementaristům doporučit, aby vysvětlili některé metodické kroky související s výukou čtení. Mezi ně patří

upozornění na dobu, po kterou by děti měly číst. Pro dítě je důležité, aby doma četlo nahlas a spíše v kratších úsecích (dle věku). V první třídě to je 5-10 minut. Při této četbě by měl rodič u dítěte sedět a kontrolovat text. Ve fázi, kdy čtou žáci jen slova, si mohou při nedostatečné kontrole **vymýšlet koncovky** (např. místo mámo čtou máma). Někdy bývá tato chyba podmíněna **záměnou tvarově podobných písmen** (zaměňují např. b x d, o x e). Pokud rodič text nevidí, chybu často nepozná (obzvláště pokud jde o izolované slovo, není koncovka akusticky identifikovatelná) a dítě si ji fixuje. Pro upevňování správného přečtení písmen můžeme zařazovat i čtení slov bez významu nebo tvarově podobných slov. Taková slova se liší pouze diakritikou nebo jednou hláskou, např. vila x víla; lem x len. Vhodné je využití párového čtení.

Nápravu záměny tvarově podobných písmen trénujeme v jejich rozlišování. Žáci v textu vyhledávají a následně vybarvují dané písmeno. Lze zadat i barevné rozlišení dvou písmen současně. V textu modře kroužkují b a žlutě d. V pracovních sešitech zaměřených na osvojování písmen jsou tato cvičení již připravena, barvy určeny a výsledkem je jednoduchý barevný obrázek.

Neporozumění textu

Největším problémem pro výuku techniky čtení je ztráta motivace a následná nechuť číst. Ta se může dostavit, když žáci nebudou vědět, co čtou. **Čtení bez porozumění** nepoznáme při vlastním čtení, neboť to může probíhat plynule. Příčinou je nedostatečně rozvinutá slovní zásoba, žáci nerozumí jednotlivým významům přečtených slov, což vede k následnému nepochopení celého textu. Proto přečtený obsah kontrolujeme otázkami při četbě ve škole i doma. Zábavné pro děti bývá i malování nebo vybarvování podle přečtených pokynů, ilustrace k textu nebo výběr správného textu k ilustraci. Čtení vět s vynechaným slovem, které musí dle významu věty doplnit. Pro děti je zábavné i čtení s obrázkem, ve vztahu k obsahu musí obrázek nahradit slovem ve správném tvaru. Obtížnou variantou, kterou je třeba postupně trénovat, je vyhledávání slov, která jsou v textu nadbytečná, nehodí se do něj svým obsahem. Např. Na jaře rozkvetly bota jabloně. Ukázka možné práce s nadbytečnými slovy se nachází v příloze č. 5.

Čtení žáků je třeba hodnotit především pochvalou, povzbuzením. I při horším výkonu vyzvedneme to, co se podařilo. Sledujeme pokrok každého žáka a nikdy ho nesrovnáváme se spolužáky. Úroveň techniky čtení můžeme diagnostikovat na četbě neznámého a věkově přiměřeného textu. Zároveň s technikou sledujeme i porozumění obsahu přečteného.

Čtení s porozuměním je jedním z hlavních cílů výuky prvopočátečního čtení. Pro ověření porozumění využíváme různé materiály, které jsou dostupné, např. v nakladatelství PORTÁL..., ale lze si vytvářet i vlastní pracovní listy. Ukázka „Bruslařky“ je příklad rozvoje porozumění textu psaného jednotažným – vázaným písmem.

5.3 GENETICKÁ METODA

Genetická metoda, která si po roce 1989 postupně našla cestu do některých základních škol v naší republice, není zcela totožná s genetickou metodou, jejímž autorem je J. Kožíšek. Pro současnou dobu metodu upravila Jarmila Wagnerová, která je zároveň autorkou metodického materiálu a učebnic (viz obr. 11).

Wagnerová vychází z původního průpravného čtení (slova hláskují po písmenech M-Á-M-A a přečtou MÁMA), ale sama upozorňuje na skutečnost, že nelze metodu zcela kopírovat s ohledem na pokročilejší znalosti z oblasti lingvistiky, psychologie i pedagogiky. Rovněž úroveň vývoje dětí je odlišná od dob Kožíška (Wagnerová, 2002. In: Wildová 2002). Děti jsou obklopeny ICT, což je třeba v současné době považovat spíše za negativní faktor, pokud dítě není koordinováno dospělým a čas trávený s ICT převyšuje přiměřený časový úsek pro danou věkovou skupinu.



Obr. 49: Genetická metoda, učebnice a pracovní sešit (SPN)

Jako všechny metody čtení, musí být i tato metoda podložena přiměřenými znalostmi, a proto je **nutná rozvinutá slovní zásoba** dítěte. Autorka přibližuje metodu, ve které je dodržována zásada jedné obtížnosti (využití pouze jednoho typu písma), v několika fázích. Nejprve si žáci osvojují velká tiskací písmena, která jim učitel zprostředkovává napojením na spolužáky a jejich jména. Žáci jsou seznámeni s tím, co písmena znamenají, a následně se známá písmena pokouší zapsat. V této fázi je využíváno pouze hůlkové písmo, které je pro děti jednoduché. Některá písmena již velká většina dětí zná z mateřské školy. I když to není povinnost, mnoho dětí umí zapsat i své jméno. Ke čtení metoda nevyužívá slabiku a postup slabikování, ale děti nejprve slovo „luští“ - hláskují, pak slovo vysloví. Dvojí čtení se tedy

vyskytuje v těchto počátcích jako součást metodického postupu. Později slova vysloví ihned po jejich shlédnutí jako jeden celek. Nakonec dochází k syntéze a žáci začínají ze známých písmen sestavovat slova a čtou. Rovněž tato metoda klade důraz na porozumění.

Celý postup lze rozdělit do **tří etap**:

1. **Seznamování s velkou tiskací abecedou** probíhá s cílem vzbudit u žáků zájem o čtení. Motivujeme je a zároveň probouzíme radost z uskutečněné práce. Nejprve učitel pracuje se jmény žáků. Tak se hrou se jmény seznámí děti se všemi písmeny. Současně se učí psát své jméno hůlkovým písmem, pokud tuto dovednost již nezvládají. Zároveň probíhá sluchová syntéza K O L O = kolo, která se uskutečňuje na základě didaktických zásad. A okamžitá syntéza slova, kdy jsou slova zapisována (učitel hláskuje a zapisuje na tabuli, děti píší). Začínáme jednoduchými jednoslabičnými nebo dvojslabičnými slovy. Tato slova si žáci postupně i zapisují (v hodině 1 – 2 slova), neboť písmo využívají k zapisování myšlenky. V průběhu této etapy jsou žáci dostatečně povzbuzováni a chváleni.

2. Druhá etapa se vyznačuje **vytvářením čtenářských návyků**. Stále se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny. Hůlkové písmo se využívá k vyjádření myšlenky. Četba probíhá u některých žáků hláskováním písmen a jejich spojením – vyslovením slova jako celku. Některé děti jsou schopné číst slova nebo je rozdělí na dvě části: PRINC – EZNA, KRÁL – OVNA. V průběhu etapy jsou zařazována cvičení, v nichž děti pracují s obrázky, přiřazují je ke slovům, spojují slova a obrázky do vět. K přečtenému textu učitel klade otázky. V průběhu této etapy dochází k postupnému osvojení slabik DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ, MĚ. V závěru etapy pracují se všemi písmeny mimo X, W a Q. Ve všech hodinách probíhá i zvuková syntéza a analýza. Etapa je realizována přibližně v období října a listopadu.

3. Třetí etapa, bývá zpravidla zahájena počátkem prosince, se vyznačuje **čtením malých tiskacích písmen**. Tento přechod většina žáků zvládá bez větších obtíží, neboť některá písmena jsou si s velkými tvarově podobná, a proto si je žáci rychle osvojují. Důraz je třeba klást na osvojení „e“ a „a“. Tato doba je spojená i s psaním písmen do písanky. Z hlediska času jsou děti schopny již před koncem prvního pololetí číst. Přesto je důležité posilovat rozlišení měkkých a tvrdých slabik, ale upevňujeme i čtení dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Žáci si již mohou číst celé knihy. Nyní je vhodné dát dětem příležitost přečtenou knihu představit a motivovat k četbě další spolužáky.



Obr. 50 Genetická metoda, ukázka výukového mat. (SPN)

Důležitá je i tolerance jejich osobního tempa, není nutné je nutit k zlepšování výkonu. Stále je však třeba rozvíjet slovní zásobu, posilovat komunikační dovednosti. Při četbě v prvním ročníku preferujeme hlasité čtení, i když jsou již čtenáři schopni tichého čtení. Důraz se klade také na kontrolu čtení s porozuměním.

K posouzení čtenářské úrovně využívá Wagnerová testy. První test doporučuje zařadit již v polovině listopadu a měl by poukázat na to, zda děti zvládly velkou tiskací abecedu. Druhý test se zadává koncem ledna a slouží k posouzení kvalitativní i kvantitativní stánky čtení, zároveň sleduje i úroveň čtení s porozuměním. Obdobné cíle má i třetí test, který se zadává až v polovině června. Učitel má možnost srovnání a sleduje i úroveň hlasitého čtení. (Wagnerová, str. 18-25. In: Wildová 2002).
Ukázky z materiálů vytvořených nakladatelstvím Fraus pro podporu výuky čtení genetickou metodou jsou na obrázku č. 52.



Obr. 51 Ukázka z materiálu pro genetickou metodu (nakl. Fraus)

5.4 METODA SPLÝVAVÉHO ČTENÍ

Autorkou splývavého čtení je PaedDr. Mária Navrátilová, která tuto metodu představuje jako jednu z možností výuky čtení.

Sfumato® (Splývavé čtení®)

(Z důvodu autorských práv nelze poskytovat bližší informace, proto doporučujeme seznámit se s dostupnými informacemi o této metodě na:

www.sfumato.cz http://www.vyukove-materialy.cz

Materiály pro výuku čtení bývají rozsáhlé a finančně drahé (viz metoda Sfumato). Na učiteli je, aby zvážil jejich účelné využití. Vzhledem k tomu, že žákům prvních tříd jsou učební materiály poskytovány zdarma, je finanční zátěž pro školu nezanedbatelná, a proto je třeba volbu metody čtení konzultovat s vedení školy.

Poznámky:

Sfumato je druh malířské techniky, ve které malíř překrývá průsvitné vrstvy barvy, aby vytvořil zjemněný prostorový dojem hloubky, objemu a tvaru. Míchá přitom barevné tóny tak jemně, že nejsou vidět žádná rozhraní mezi jednotlivými barevnými odstíny.



Obr. 52 Materiály pro výuku metodou sfumato

Otázka:

1) Vysvětlete, proč učitel nesmí podcenit přípravu žáků v předslabikářovém období, v čem spočívá jeho význam.
2) Vyhledejte všechny dostupné výukové materiály od jednoho vybraného nakladatelství.
3) Vyberte krátký text z některého materiálu pro 1. ročník libovolného nakladatelství a dle fází třetí etapy vytvořte přípravu na práci s tímto textem, navrhněte i jeho další možné využití.

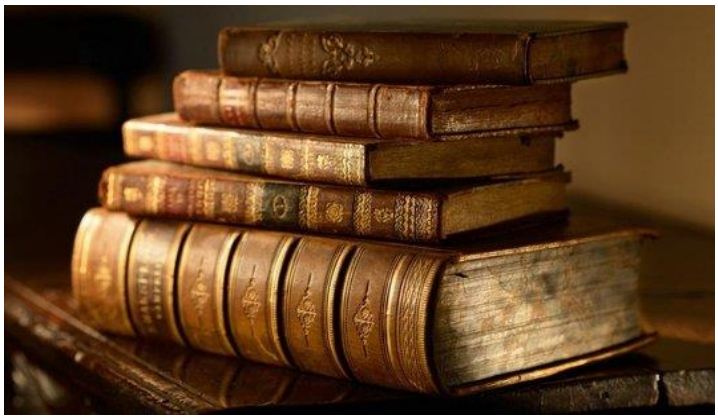
6 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Kniha.

Základním předmětem, se kterým při čtením pracujeme, je kniha. Může mít různé podoby, ale běžně tak označujeme slepený nebo sešitý svazek listů potištěných papírů, většinou svázaný v pevných deskách. Používané materiály i technologie výroby se během historie měnila. Po celou dobu antiky a až do 15. století se knihy vytvářely ručním psaním. To bylo velmi pracné, pomalé a drahé, knih bylo málo a jejich dostupnost velmi omezená. Zlom nastal kolem roku ***1450****, kdy německý zlatník* ***Johann Gutenberg vynalezl knihtisk*** *s kovovými pohyblivými literami. Jednotlivá písmena odléval ze slitiny olova, cínu, antimonu a vizmutu (tzv. liteřiny) a skládal z nich vždy text celých stránek. Stránky se mohly opakovaně tisknout na tiskařském lisu. Jako barvu používal suspenzi sazí ve lněné fermeži. Technologie byla relativně rychlá a levná a znamenala naprostou revoluci v šíření informací. Knihy se tiskly v tisících i statisících výtisků a byly dostupné pro široké vrstvy obyvatelstva. Kniha se stala základním zdrojem informaci a zůstala jím až do současnosti.*

Dnes se ale situace mění. Nejen v technologii sazby a tisku knih, který se provádí digitálním způsobem, ale i vzhledem ke konkurenci digitálních médií (elektronické knihy, zvukové záznamy, film, televize, internet aj.). V řadě oblastí má však kniha stále svoji nezastupitelnou funkci. Jednou z nich je vzdělávání dětí. Podpoře rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti je věnována tato kapitola. Týká se úlohy školy a učitele (kap. 6.1), vybraných námětů využitelných v hodinách čtení (kap. 6.2) a účelných pomůcek (kap. 6.3).

Motivaci ke čtení vnímáme jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vzbuzují aktivitu, dodávají energii lidskému jednání a prožívání. Jednání a prožívání usměrňují, řídí jejich průběh a výsledky, příznivě ovlivňují jedincovy reakce na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a k světu. Motivovaní žáci dosahují lepších čtenářských výsledků a také lépe porozumí čtenému. Vnitřní motivací rozumíme zájem o čtení. Vnější motivace je spojena se sociálním okolím žáka, to znamená s jeho rodinou, ale i kamarády a zájmovou činností, kterou se zabývá mimo školu. Doporučená četba pro žáka vychází z individuálního přístupu a je s motivací spojena.



Obr. 53 Knihy

6.1 ÚLOHA ŠKOLY A UČITELE V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Hlavním úkolem školy je poskytnout žákovi podnětné prostředí, ve kterém mu bude dán vyvážený prostor pro všestranný rozvoj jeho osobnosti. V oblasti čtenářské gramotnosti to znamená, že mu škola poskytne vhodnou motivaci (Wagnerová. In: Wildová 2002). Aby mohl být tento úkol zajištěn, škola podchytí rozvoj čtenářské gramotnosti ve svých dokumentech – ŠVP ZV, což při jejich tvorbě a zavádění do praxe v roce 2007 nebylo bráno v úvahu, neboť pojem čtenářská gramotnost nebyl obsažen ani v RVP ZV. Výchovně vzdělávací strategie směřující ke čtenářství by se měly objevit i v tematických plánech učitelů. Cílem je, aby tyto strategie využíval učitel nejen v hodinách českého jazyka, ale aby se staly součástí dalších předmětů. V praxi to znamená, že příležitosti ke čtení a práce s textem budou žáka provázet např. při výuce ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ve výtvarné výchově, hudební výchově, ale třeba i v pracovních činnostech při popisu pracovního postupu.



Obr. 54 Výuková řada materiálů Člověk a jeho svět

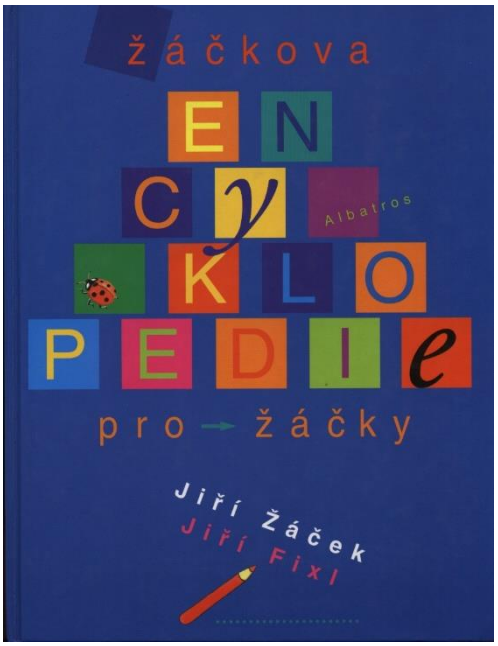
Důležitým krokem k uplatnění těchto strategií a k zajištění rozvoje čtenářství je vybavení jednotlivých tříd knihami. Mezi ně patří na prvním stupni dětské encyklopedie a beletrie, ve kterých má možnost dítě najít texty odpovídající potřebám současné generace. Samozřejmě se děti mohou seznamovat s texty z dětství svých babiček, dědečků, anebo svých učitelů. Avšak texty psané současným jazykem jsou pro ně atraktivnější a více motivující a přivádí je rychleji na cestu ke čtenářství.

Generaci dětí narozených v šedesátých až osmdesátých letech provázela Dětská encyklopedie (Říha B., Fuka V., 1959), která po dlouhá léta poskytovala základní informace a jednoduchá vysvětlení pojmů, které nejmladší čtenáře obklopovaly. Pro děti mladšího školního věku nebyla následně srovnatelná publikace vydána více než čtyřicet let. Až v roce 2002 uvedlo na trh nakladatelství Albatros obdobu, kterou byla Žáčkova encyklopedie pro žáčky (Žáček J., Fixl J., 2002). Na rychlý technický rozvoj a měnící se vyjadřování i nejmladší generace zareagovalo nakladatelství Albatros a během několika let byla Žáčkova encyklopedie pro žáčky aktualizována tak, aby rozvíjela slovní zásobu současného začínajícího čtenáře. Pod názvem Encyklopedie pro děti 21. století (Žáček J., Přenosilová R., 2010) můžeme sledovat změnu i v modernizaci ilustrací, což může být zajímavým podnětem pro diskusi pedagogické a rodičovské veřejnosti.

Příklad z praxe:

Jmenované encyklopedie od J. Žáčka jsou vynikající pomůckou pro rozvoj slovní zásoby. Krátké, srozumitelné, ale i vtipné texty upoutají pozornost čtenáře a zároveň mu přináší poučení. Hesla jsou abecedně řazená (tak jako v obou předchozích uvedených publikacích) a doplněna o podrobný rejstřík.

Ukázka využití: Při samostatné práci na konci prvního ročníku (zde pouze s dobrými čtenáři) nebo v druhém ročníku můžeme žákům zadat pojem, který zároveň koresponduje s učivem ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět nebo je provázaný s motivací, např. ve výtvarné výchově, hudební výchově, literatuře… Tento pojem (maximálně však 3 hesla) zadáme již v úvodu vyučování. Žáci mají za úkol v průběhu dne po dokončení povinných úkolů nebo v době vymezené pro četbu vyhledat k vybranému heslu informace. Pro kontrolu porozumění si připravíme 2-3 kontrolní otázky, které žákům položíme v závěru vyučování. Při odpovědích na ně je rozvíjena slovní zásoba nejen aktivních čtenářů, ale i ostatních žáků, kteří si pojem z nějakého důvodu nestačili přečíst. Znalost daného hesla využijeme v rámci mezipředmětových vztahů. Využít encyklopedii lze i při práci ve čtenářské dílně nebo přímo ve výuce konkrétního předmětu, pracujeme-li s osvojováním určitých pojmů probíraného tématu.



Obr. 55 Žáčkova encyklopedie

Poskytnout příležitost pro čtení celých knih ve škole je i dnes pro některé učitele velmi problematické. Mnozí si uvědomují, že dítě již nemotivuje četba úryvků z čítanky. Po prolistování stávajících čítanek zjistíme, že část vybraných úryvků v nich nepatří mezi ty, které žáky osloví nebo motivují k další četbě.

Příklad z praxe:

První úkol může učiteli posloužit pro zaměstnání velmi dobrých žáků. Je možné zadat je žákům, kteří jsou již v prvním ročníku zdatnými čtenáři, čtou s porozuměním a zvládnou samostatnou práci. Druhý z úkolů rovněž předpokládá čtení s porozuměním na velmi dobré úrovni, neboť žák musí vyhledat v textu slovo, které do něj nepatří.

Zkušenosti z praxe ukazují, že do škol nastupuje i část dětí, které umí číst. V průběhu prvního ročníku se z nich stávají vyspělí čtenáři, pokud mají vhodné podněty, motivaci a zajímavé čtenářské úkoly.

Úkol číslo 1: Žák si přečte text a doplní odpovědi na otázky.

Úkol číslo 2: Žák pozorně přečte text a označí slova, která do něj nepatří. Tato slova zapíše pod text a vytvoří větu.

Viz příloha č.: 4 a 5.

Učitel prvního stupně by se měl orientovat v současné literární tvorbě pro děti, aby byl schopen svým žákům doporučit vhodnou dětskou literaturu. Musí mít stále na paměti, že chuť číst podporuje výběr knihy. Bude-li učitel vyprávět dětem o své četbě, sice nenahradí příklad, který by mu měla poskytnout rodina prostřednictvím vlastní četby, ale alespoň částečně podpoří dětský zájem o knihu. Pokud dospělí čtou, začnou i děti považovat čtení za normální plnohodnotnou činnost. Příležitost ke čtení knih dle vlastního výběru ve školním prostředí poskytují čtenářské dílny (viz podkapitola níže: Čtenářská dílna).

Nezřídka je opomíjen fakt, že součástí primárního vzdělávání není jen vlastní četba, ale také práce s textem. Rozlišovat důležité informace od méně podstatných se žáci učí nápodobou. Tuto dovednost u nich fixuje učitel vlastní vzorovou ukázkou práce s textem.

Za problematickou součást literární výchovy označili v průzkumu učitelé četbu poezie. Proto nabízíme v následující podkapitole 6.2.1 krátké seznámení s aktivitami, které žákům pomohou básně přiblížit.

SOUHRN ZÁKLADNÍCH PODMÍNEK PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
2. Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
4. Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
5. Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
6. Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, nejen ukázky nebo úryvky.
7. Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
8. Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
9. Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

(ČŠI 2010)

6.2.1 Poezie zábavně i poučně

Čtení poezie u dětí významně podporuje rozvoj citové výchovy, proto by měl mít učitel na každý týden v prvním ročníku a později na každou příležitost připravenou báseň, nikoliv říkanku. Tato vybraná poezie by však měla zaznít v momentě, kdy jsou žáci pozitivně naladěni a ve třídě panuje příjemná atmosféra. Není třeba připomínat i význam motivace pro její poslech.

Recitace probouzí v dětech estetické cítění i smysl pro rytmus a rýmy. Vhodným výběrem poezie posouváme nadané děti k vlastní tvorbě, kterou bychom měli podporovat. Hry s rýmy jsou zábavné pro všechny žáky a jejich rozvíjení se mnohým žákům daří již v průběhu prvního ročníku. Vhodnou básní pro zmíněnou aktivitu jsou např. Hry s rýmy:



Příklad z praxe:

Žáci si procvičí a poznají rým v jednoduché básni a pak si zahrají na básníky. Tvorba rýmu je společná práce celé třídy. Učitel pomalu recituje a žáci současně doplní vhodný rým.

Hra na rýmy
Jiří Havel

Co máš dělat? Poradím:
Přečti verš a dopiš rým.
Co je to led? Zmrzlá _ _ _ _,
značka našich aut je _ _ _ _ _,
po kolejích jezdí _ _ _ _,
potopená loď je _ _ _ _.
Škrabošce se říká _ _ _ _ _,
nejkrásnějším citům _ _ _ _ _,
padesát je ze sta _ _ _,
a nad zlato někdy _ _ _.
Neděle je po _ _ _ _ _ _,
kousek hudby v každé _ _ _ _,
v pokladně je _ _ _ _ _ _ _ _ _,
za otázkou _ _ _ _ _ _ _.
Denní tisk jsou _ _ _ _ _ _,
otec hlava _ _ _ _ _ _,
Sparta hraje v první _ _ _ _,
známá šikmá věž je v _ _ _ _.
Dvanáct měsíců má _ _ _,
tři dcery měl kníže _ _ _ _,
Kazi, Tetu, _ _ _ _ _ _,
zapiš si to za _ _ _!
Syn tatínka je dědův _ _ _ _,
není to holka, ale _ _ _ _.
Čtyřnohý přítel člověka je _ _ _,
a šeříku se také říká _ _ _.
Nejmenší prst má jméno _ _ _ _ _ _ _,
kdo mlsá, ten má mlsný _ _ _ _ _ _ _.
Nejvyšší hora Čech je _ _ _ _ _ _,
kdo chodí pozdě, něco _ _ _ _ _ _.
Je Labe hora? Kdepak, je to _ _ _ _,
kosou se kosí, sekerou se _ _ _ _.
Drak z pohádek má často sedm _ _ _ _,
a kdo je pyšný, chodí jako _ _ _.
Dědova sestra je má _ _ _ _ _ _ _,
a zeměkoule modrá _ _ _ _ _ _ _.
Paletu s barvami má _ _ _ _ _,
a každá kuchařka má _ _ _ _ _.
Dva břehy řeky spojí vždycky _ _ _ _.
a tím to končí. Už je toho _ _ _ _!
Nebo snad není? Chceš si ještě hrát?
Tak můžeš zkusit sám teď verše _ _ _ _.
{Ať se mračí jenom mrak}

Postup při četbě poezie

Při čtení básní můžeme zařadit i následující aktivity:

- hlasovou a dechovou rozcvičku;
- vzorové přečtení;
- rozhovor k pochopení významu;
- vysvětlení neznámých slov;
- procvičování rytmu, vytleskávání například při čtení veršů;
- opakované čtení;
- hledání rýmů, což znamená, že seznámíme nejprve děti s rýmem (slova znějí na konci stejně);
- opakované čtení s možností zapamatování;
- vyhledávání konkrétních veršů (jeden řádek básně), kde se vyskytují například osoby, zvířata tak, abychom naučili žáky orientovat se v textu;
- propojování jednotlivých veršů s obrázky nebo jejich dramatizace.

Ukázka práce s poezií

Při budování vztahu žáků k poezii se nabízí řada aktivit. K motivující práci s básní lze využít **metody dramatické výchovy**. Přiblížíme tak její obsah a zároveň prožitek přináší snazší pochopení a zapamatování. Některé básně znají děti již z předškolního vzdělávání, a jsou tudíž vhodné k první dramatizaci.

Mezi ně patří báseň „Polámal se mraveneček“, která je ukázkou propojení multidisciplinárních vztahů. Literární text se stává motivačním prvkem výuky tématu péče o zdraví ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Pro svůj dějový obsah ji můžeme již v prvním ročníku nabídnout žákům pro přípravu **živých obrazů**.

Poznámky:

Živé obrazy. Základem této metody je vytvoření nehybného sousoší z hráčů, kteří zapojí do vyjádření určitého jevu své tělo i mimiku bez použití slov či zvuků. Skupina tak vytvoří statický obraz ze svých těl, který zachycuje určitou situaci, respektive její nejdůležitější okamžik. Seznamuje např. s minulostí postavy, s klíčovými okamžiky jejího života. Tento obraz žáci dále nerozehrávají, ale setrvávají v něm po jistou dobu. Velikost skupiny je různá. Po krátké přípravě jsou živé obrazy předváděny ostatním. Při jejich prezentaci je vhodné použít nějakých domluvených signálů.

Živé obrazy mohou být vytvářeny i bez přípravy, takzvaným nabalováním: je zadáno téma obrazu a jeden žák po druhém vstupují do prostoru, tak doplňují postupně se rodící obraz. Živé obrazy mohou být obměňovány různými technikami, např. ozvučením, vytvářením alba fotografií (více živých obrazů po sobě jdoucích), oživením (nehybný obraz lze krátce rozehrát) atd.

Živé obrazy jsou v dramatickém procesu považovány za jednu ze základních metod. Jsou vhodné pro začínající skupiny, protože jejich vytvoření je jednodušší než rozehrávání skupinové dramatické improvizace, i když kladou zvýšený nárok na udržení klidové pozice. Na rozdíl od improvizace lze také živý obraz delší dobu zkoumat, hledat výklad pro nejrůznější detaily. (Ulrychová, 2000; Valenta, 2008 In: Johnová 2011)

Příklad z praxe:

Žáci spolupracují ve skupinách. Každou sloku ztvární za pomoci dvou živých obrazů, to znamená, že pro každý verš vytváří skupina jeden živý obraz. Po prezentaci obou po sobě jdoucích živých obrazů mají zbývající žáci za úkol přiřadit k jejich dramatizaci správnou sloku. Zdánlivě jednoduchá aktivita vede žáky k opakovanému čtení nejen své přidělené sloky, ale celé básně.

Příklad z praxe:

Polámal se mraveneček – Josef Kožíšek

Polámal se mraveneček, ví to celá obora,
o půlnoci zavolali mravenčího doktora.

Doktor klepe na srdíčko, potom píše recepis,
třikrát denně prášek cukru, bude chlapík jako rys.

Dali prášky podle rady, mraveneček stůně dál.
Celý den byl jako v ohni, celou noc jim proplakal.
Čtyři stáli u postýlky, pátý těšil: Neplakej!
Zafoukám ti na bolístku, do rána ti bude hej.

Zafoukal mu na ramínko, pohladil ho po čele,
hop! A zdravý mraveneček ráno skáče z postele.



Obr. 56 Mravenec obecný

V závěru práce s uvedenou básní zařadíme reflexi:

1) žáci společně recitují a skupiny mohou ke každému verši zopakovat připravené živé obrazy;
2) vyprávění v komunitním kruhu - obsah básně propojíme se zkušenostmi žáků při léčbě úrazu nebo drobného zranění.

Na tuto část může navázat setkání se zdravotníkem (může to být někdo z řad rodičů, dětská sestra apod.). Pod jeho vedením si žáci mohou prakticky vyzkoušet ošetření drobných poranění. Pozvání hosta do třídy je pro žáky silně motivující a získané dovednosti si trvaleji zapamatují.

6.2.2 Dílna čtení

Tradiční výuka založená na frontálním vyučování nevede v plné míře žáky k četbě. Dítěti je nutné poskytnout příležitost aktivně číst a následně o přečteném diskutovat. Obojí, ale i prostor pro uplatnění individuálního přístupu, nabízí **dílny čtení**, které můžeme zařazovat pro zpestření práce do prvního i druhého ročníku. Pravidelné začlenění doporučujeme od třetího ročníku. Podmínkou je, aby si žáci v průběhu druhého pololetí ve druhém ročníku osvojili tzv. **tiché čtení** (dítě je schopné číst samostatně očima, bez hlasitého projevu, některé však ještě potřebuje čtený text potichu vyslovovat). Tiché čtení je pro realizaci dílny čtení zásadní. Učitel může žákům knihy doporučovat, ale výběr by měl zůstat na žákovi. Knihu, kterou si žák sám vybere, si přečte s větším zájmem než povinnou četbu. Někteří učitelé namítají, že si dítě knihu nezvolí správně, neboť text nedosahuje požadované umělecké

hodnoty. Je nutné si uvědomit, co je naším cílem. Vést dítě k četbě nebo je seznámit s obsahem konkrétní knihy? Výběr čtenářských textů lze ve dvojici žák x učitel konzultovat. Cílem čtenářských dílen je motivovat dítě k četbě, neustále podněcovat jeho zájem o ni. Postupně ve vyšších ročnících můžeme dítěti nabídnout i hodnotnější literaturu, a to na základě pozorování žákova zájmu o literární žánr.



Obr. 57 Představování přečtené knihy

Cílem dílny čtení je především:

- rozvoj zájmu o čtení;
- zlepšování techniky čtení;
- porozumění čtenému.

Organizace dílny čtení

- zařadit do rozvrhu jako pravidelnou součást rozvrhu;
- může být vyučována i na prvním stupni jako 90 minutový blok zařazovaný 1 x týdně;
- jádrem dílny je samostatné tiché čtení;
- četbu si volí každý sám;
- na vlastní četbu je žákům poskytnut dostatečný časový prostor;
- žák má možnost vybrat si ve třídě svůj prostor pro četbu - nemusí sedět ve své lavici;
- po vlastní četbě je třeba ponechat žákům časový prostor pro vyjádření osobního prožitku;



Obr. 58 Ocenění čtenářská třída

- žák si vede čtenářský deník = zapíše základní údaje o knize nebo si vytváří portfolio;
- po přečtení kapitoly (úseku) vyjádří hlavní myšlenku (může to být obrázek, text), s přibývajícím věkem vyjadřují žáci své pocity i písemně – lze zaznamenat v bodech, záznam může mít i podobu dopisu;
- sdílení prožitků z četby lze realizovat také ve dvojicích nebo ve skupinách;
- zařazujeme prezentace přečtených knih – způsob prezentací volí učitel úměrně věku a zkušenostem žáků;
- postupně lze srovnávat osobní posun žáka ve čtenářství, posun zájmu o určitý druh literatury.

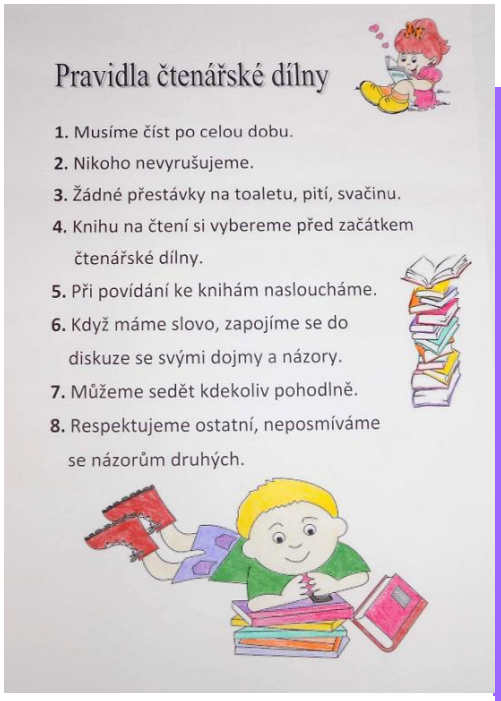
Časová dotace (flexibilní průběh)

1 vyučovací hodina – 45 minut

- 5 – 10 min. – úvod, organizace, motivace
- 20 – 30 min. – vlastní samostatná četba žáků
- 5 – 15 min. – čtenářská reakce

2 vyučovací hodiny – 90 minut

- 5 – 10 minut – úvod, organizace, motivace
- 25 – 35 min. – vlastní samostatná četba žáků
- 15 – 25 min – písemná zpětná vazba, přemýšlení nad knihou, zápis z četby
- 5 – 10 min. - vytváření seznamu přečtených knih
- 15 – 20 min. - sebehodnocení četby, vyprávění o knize před třídou



Obr. 59 Ukázka nastavení pravidel dílny

Nastavení pravidel dílny čtení – vyvozujeme společně se žáky

- Žáci musí číst samostatně po celou určenou dobu (učitel je průběžně kontroluje, není vhodné nechat žáky bez této kontroly – lze si zapisovat i číslo stránky, na které konkrétní žák čte).
- Nikdo při četbě nikoho nevyrušuje (učitel dohlíží i na prostor, který si žák k četbě vybral – pozor na seskupení neklidných žáků).
- Žáci si mohou své místo pro četbu volit kdekoliv, písemné zpracování však provádí ve své lavici.
- Žáci si před začátkem dílny připraví knihy, které si přinesli z domova. Pokud žák knihu nemá, učitel mu zadá vlastní nakopírovaný text (příběh, pohádka…) nebo si knihu žák zapůjčí v žákovské knihovně, pokud taková ve třídě existuje.
- Učitel vede žáky k pozornému naslouchání při vyprávění spolužáků. Ve vyšším ročníku si žák může připravit otázku k prezentované knize.
- Každou čtenářskou dílnu uzavřeme reflexí, kterou vztahujeme ke zvolenému cíli.

Za velmi úspěšnou výuku čtení lze považovat tu, po které si dítě samo vybere knihu, přečte ji s porozuměním a vytvoří si na její obsah svůj osobní názor. Zároveň dokáže pracovat s informacemi, které četbou získal.

Zajímavé informace a podněty pro výuku najdete na stránkách kritického myšlení: https://kritickemysleni.cz/.

6.2.3 Využití dramatické výchovy

Vztah literatury a dramatické výchovy můžeme vnímat ze dvou hledisek:

1. Metody dramatické výchovy slouží k naplnění cílů výchovy literární.
2. Dramatická výchova využívá ke svým cílům různé literární texty.

V základních školách a především v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti je prioritou první z uvedených hledisek. Učitel při práci s literárním textem vhodně volí metody a techniky DV. Vždy je třeba zvážit, který literární text lze s nimi propojit. Texty musí být přiměřené věku žáků, ale je nutné vzít v úvahu i schopnosti učitele a jeho zkušenosti s dramatickou výchovou.



Obr. 60 Dramatizace literárního textu

Poznámky:

Dramatická výchova je zaměřena na:

- sociální rozvoj žáka – porozumění druhým a jejich situaci,
- individuální rozvoj žáka – vnímavost, obrazotvornost, tvořivost, intelektuální schopnosti, kritické myšlení.
- emocionální rozvoj žáka.
- mravní výchovu – upevňuje postoje a hodnoty v procesu dramatické činnosti.
- estetický rozvoj – pochopení umění a kultury, specificky vede k poznání divadelního prostředí.
- pozitivní sebepojetí a vytváření systému životních hodnot.

Dítě do deseti let preferuje jednotlivosti a má malé pochopení pro celek. Se zájmem vnímá vnější konflikty. Vrcholí u něj zájem o pohádku, a to zejména o pohádku kouzelnou s hrdinou konajícím velké skutky. Pohádka musí mít přehledné a jasné vztahy i přehlednou a jasnou zápletku.

Dramatická výchova má k dispozici řadu metod a technik, které umožňují zpracovávat jednotlivé situace co nejúčinnějším a zároveň pro žáky co nejpřístupnějším způsobem. Mezi

nejznámější patří živé obrazy, názorová osa, horká židle, narativní pantomima, učitel v roli, alej myšlenek. Jejich podrobný popis uvádí v publikaci Metody a techniky dramatické výchovy J. Valenta (2008).

Cíle dramatické výchovy jsou naplňovány za přítomnosti dramatičnosti, což znamená, že je přítomen konflikt a z něho se odvíjí dramatický děj. Cíle se musí promítnout do žákových postojů a hodnotových žebříčků, do jeho vědomostí a myšlení, ale i do dovedností a schopností.

Příklad z praxe:

Vhodným textem k propojení učiva v prvním ročníku může být text Josefa Čapka (2018) Mytí (celý text uveden v příloze č. 10, kde jsou barevně odlišeny části při postupném čtení).

1.Narativní pantomima: simultánně na základě krátkého vyprávění učitele:

- činnosti při čištění zubů,
- mytí studenou vodou.
- mydlím se a sprchuji se teplou vodou.

2. Přečteme část příběhu (…marjánku sázet)
3. Kresba špinavého kluka ve skupinách (max. čtyři žáci ve skupině).
4. Alej myšlenek – špinavý kluk se objeví mezi dětmi (využijeme výtvarné práce skupin).
5. Přečteme otázku.
6. Skupinová práce – improvizace (žáci domyslí konec příběhu a postupně přehrají)
7. Reflexe: Který ze závěrů by sis vybral a proč? Další případné otázky volíme dle reakce dětí. (Pokud vstoupil někdo do role špinavého kluka, je třeba pomoci mu z ní vystoupit.)
8. Dočteme příběh a ukážeme ilustraci.



Obr. 61 Můj svět a pohádka, ilustrace Ivan Antoš

Otázka:

Zvolte si literární text a připravte strukturu hodiny pro 1. ročník tak, aby v ní byly zahrnuty motivující činnosti.

1) Navrhněte seznam 10-15 publikací, které byste doporučili číst žákům ve fázi četby souvislých textů. Váš výběr odůvodněte.



Obr. 62 Výuka probíhající mimo klasickou třídu

.

ZÁVĚR

Výuka čtení a především zvládnutí techniky čtení včetně akcentu na porozumění je víceletou záležitostí. V prvním ročníku se může jevit jako zdlouhavý proces, třebaže k němu zvolíme jakoukoliv výukovou metodu. Odpovědnost leží na učiteli a jeho přípravě. Pokud si sestaví pestré hodiny, zapojí různé motivační činnosti, má velkou šanci podchytit zájem svých svěřenců, což je nejen pro osvojení čtení zásadní.

Nelze předat přesný návod, jak úspěšně děti vzdělávat, ale je na místě upozornit na skutečnost, že klíčem k úspěchu je **mít děti rád**! Pak je možné budovat si se svými žáky vztah, který je založen na úctě a vzájemném respektu.

Věřím, že tato publikace bude pomocníkem při výuce studentů, ale i průvodcem učitelů, kteří již praxi mají, ale do první třídy vstupují prvně nebo po mnoha letech.



Obr. 63 Mnoho zdaru ve vaší praxi

ZDROJE

Antoš I., Johnová, J., (2018). *Předškoláci ve škole.* Liberec: Dialog. ISBN 978-80-7424-106-2

Basal, J. a kol., (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009, Umíme ještě číst?.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-0608-6.

Bednářová, J., Šmardová, V., (2011 a). *Rozvoj grafomotoriky.* Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-1829-0.

Bednářová, J., Šmardová, V., (2011 b). *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-1829-0.

Bednářová, J., Šmardová, V., (2011 c). *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy.* Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-1829-0.

Čapek, J., (2018). *Povídejme si, děti!* Praha: Euromedia Group, a.s.. ISBN 978-80-7549-819-9

Černá, O., (2014). *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7.

Česká školní inspekce, (2001). PIRLS 2001. (cit. 12. 7. 2020) Dostupné: https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-2001

Česká školní inspekce, (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* (cit. 12. 7. 2020) Dostupné: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2010_ctenarska_gramotnost_vzdelavaci_cil.pdf

Česká školní inspekce, (2011). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání.* (cit. 12. 7. 2020) Dostupné: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2011_TZ_podpora_rozvoje_ctenarske_gramotnosti.pdf

Česká školní inspekce, (2016). *PIRLS 2016* – Publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti. (cit. 25. 11. 2020) Dostupné: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/PIRLS-2016-publikace-s-uvolnenymi-ulohami-ze-ctena

Doležalová, J., (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech.* Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-693-3.

Drijverová M., (2012). *Sísa Kyselá a ušmudlaný rytíř*. Praha: Albatros. ISBN: 978-80-00-02626-8

Emmerlingová, S., (2011). *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-180-8.

Fasnerová, M., (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

Gavora, P., (1992). *Žiak a text*. Bratislava: SPN 1992.

Gósy, M., (1998). Závislost pochopení textu na typu a velikosti písmen. In *Specifické poruchy učení, sborník 1997-1998.* Praha: Portál.

Havel, J., (2005). Jak dnes učíme didaktiku prvopočátečního čtení a psaní. In: Jandová R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání.* Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1 176

Hausenblas, O., (2015). *Čeština dopravdy*. Praha: Ondřej Hausenblas. ISBN: 978-80260-8165-4.

Hrubín, F., (1989). *Je nám dobře na světě*. Praha: Albatros Dostupné: https://www.promaminky.cz/rikadla-a-basnicky/ostatni-25/do-skoly-7599

Johnová, J., Kuchtová, V., Vágová, M., (2007). *Můj svět a pohádka* – učebnice, Dialog. ISBN 978-80-86761-57-2.

Johnová, J., Kuchtová, V., Vágová, M ., (2007). *Můj svět a pohádka* – pracovní listy, Dialog. ISBN 978-80-86761-58-9.

Johnová, J., Kuchtová, V., Vágová, M., (2007). *Můj svět a pohádka* – metodická příručka, Dialog. ISBN 978-80-86761-63-3.

Johnová, J., (2011). *Dramatická výchova na 1. stupni v kontextu kurikulární reformy.* Praha. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

Johnová, J., (2011). Úloha dramatické výchovy v primárním vzdělávání. In: Kasper, T. (ed.) *Aktuální koncepty a možnosti dalšího vzdělávání učitelů – interdisciplinární přístupy.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 33–42. ISBN 978-80-7372-734-5.

Johnová, J. (2014). Didaktický pohled na inovativní přístup v hodinách psaní. In *Český jazyk a literatura.* Praha SPN, roč. 64 / 2013-2014, s. 185-190. ISSN 0009-0786.

Kahoun J., (2011). *Chumelení.* Praha: Euromedia Group, k. s. – Knižní klub.

Komenský, J., A., (1913). *Veškeré spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Didaktika česká a latinská, Informatorium školy mateřské.* Ed. Novák J., V.. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě.

Komenský, J., A., (1948). *Didaktika velká.* Krejčí A.. 3. vyd. Brno: Komenium.

Křivánek, Z., (1997). *Mimotřídní práce v počátečním čtení. Metodická příručka.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN 80-86039-55-2.

Křivánek, Z., Wildová, R., (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze. ISBN: 80-86039-55-2.

Lepilová, K., (2014). *Cesty ke čtenářství.* 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

Lipnická, M., et al., (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike.* Bánská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1561-2.

Mlčáková, R., (2009). Grafomotorika a počáteční psaní. . vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.

Mojžíšek, L., (1979). *Didaktika I.: Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé vyučovacího procesu.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Navrátilová, M.: *Sfumato – Splývavé čtení.* (cit. 12. 7. 2020) Dostupné: http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html
http://www.vyukove-materialy.cz/metodika-sfumato-splyvave-cteni

Nohavová, A. a kol., (2018). *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání.* Praha: Edkuko nakladatelství. ISBN: 978-8088057-67-3.

Nováková, I., (2010). *Víš, co čteš?* Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-751-0.

Nováková, I., (2014). *Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře.* Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1677-3.

Průcha, J., Valtrová, E., Mareš J., (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Říha, B., Fuka V., (1959). *Dětská encyklopedie.* 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, n. p.

Sklenářová, D., (1994). *Vyvozujeme písmena pohádkami. Dramatizace, relaxace.* Praha: FI BLUG. ISBN 80-85635-40-2.

Svoboda, P., (2008). *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-396-3

Svoboda, P., (2011*). Zábavná cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-905-7

Šup, R., (2005). *Učíme se číst s porozuměním pro 2.-5. ročník ZŠ.* Praha: Šup. ISBN:80-238-6078-X.

Štenbergová – Kratochvílová, Š., (1994). *Metodika mluvní výchovy dětí.* 3. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku Praha. ISBN: 80-901-660-1-6.

Taubenhanslová, K., (1994). *Literární výchova na obecné škole. Metodické poznámky pro učitele.* Praha: Pansofia. ISBN: 80-85804-31-X.

Tymichová H., (1987). Nauč mě číst a psát. Praha: SPN. ISBN: 14-363-87

Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejdová, H., (2000). *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy.* 1. vyd. Praha: Portál.

Vágnerová, M., (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0.

Valenta, J., (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy. 1. vyd.* Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1865-1.

Vodička, I., (2008). *Nechte leváky drápat.* Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-479-3

Vykoukalová, V.; Anděl, P.; Johnová, J., (2019). Analýza slovní zásoby žáků 2. ročníku ZŠ jako podklad pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání,* vol. 3, no. 2, pp. 91–116. ISSN 2533-7882.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze, (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* (cit. 12. 7. 2020) Dostupné: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf

Wildová, R., (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-103-6.

Zelinková, O., (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-326-0.

Žáček, J., Fixl, J., (2002). *Žáčkova encyklopedie pro žáčky*. 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN: 80-00-01088-7.

Žáček, J., Přenosilová, R., (2010). *Encyklopedie pro děti 21. století.* 1. vyd. Praha: Albatros. ISBN: 978-80-00-04015-8.

ZDROJE OBRÁZKŮ

1	https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3e/Kaiserin_Maria_Theresia_%28HRR%29.jpg/1200px-Kaiserin_Maria_Theresia_%28HRR%29.jpg
5	https://www.bety.cz/image.ashx?id=48369&f=200810080327-shutterstock_448782205.jpg&w=640&h=480
6	https://img.assets-finance-media.cz/data/newsimg/new/deti-57.jpg
7	https://i.pinimg.com/564x/b4/a1/ae/b4a1ae1d1781da0f6f3ed6b9c307f00f.jpg
8	https://i.pinimg.com/564x/31/82/db/3182dbc59147221bc2985edbaf7c08a0.jpg
11	https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.sverige.cz%2Fjerab-popelavy-trana%2F&psig=AOvVaw0__AtTk4cBvlJNuXKQ6p0I&ust=1607533661736000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCJiouObwvu0CFQAAAAAdAAAAABAD

15 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/JPWRKGpCTSFsSdgb0xyC2PPASa4oek68kinNDb6qkK1lnv2imGbBDslU9QBKvzYECP3YxB3d1y1ZTT9_uM4Bs4hzUYdGg_kU2SN1Pd45RcbkgxH_3N32q8D_mEooVgOhGxkExQIM

16 *https://lh3.googleusercontent.com/proxy/OcwVEgomDS-snszx_goXXy--aXFUvOaW30HvIVcFEtvflUWAYGfCSvY-OaLpSXb0BEAm4xAaCMHl3gQ7DMnJqVtUuBrBBj4MMgUEcKBSNcVtRxX80ffWj7hup65DfaHDLwGDMY3B6tOmXLVe*

18 https://www.krasnazeme.cz/wp-content/uploads/2020/02/Hieroglyfy-egyptsk%C3%A9.jpg

19 https://www.agenturafristenska.cz/wp-content/uploads/2019/10/Ctenarska-gramotnost-e1576136399177.jpg

20 https://www.prostor-ad.cz/pruvodce/psever/klecany/kozisek/img/poupata.gif

22 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/LqCyRQlzKipkyc3ib8o02XHVSemfqAELhl2Qhgl0TXjawnLPKGfpMW4i-TjOGmM_V_tylaPZdWYH8DubQgHrg3ska5QegdOQv-GYoPepqAm-GRUGHqN9YCB4Qyl4ozQ4CfH2ZPNVp_cYkWL88huJNdwxoWpDrmo7

23 https://img-cloud.megaknihy.cz/93860-large/225a3cd0932437e43eaca97849e31e54/ziva-abeceda-duhova-rada.jpg

23 https://img-cloud.megaknihy.cz/281804-large/3c2c79246a2fc00e14bc5b4d2be54610/hry-se-slabikami-k-zive-abecede.jpg

23 https://img-cloud.megaknihy.cz/271375-large/c196e08b167808a210cd9e76058669ee/slabikar-pro-1-rocnik-zs.jpg

23 https://www.megaknihy.cz/cesky-jazyk/254104-slabikar-pro-1-rocnik-zs-piseme-tiskacim-pismem.html?block=edition&position=1

23 https://ucebnice.fraus.cz/ver/20190201141406/variant/motiv-698x541/edeeshop/product/motive/9283/9283.jpg

32 https://temata.rozhlas.cz/sites/default/files/styles/facebook/public/images/02308100.jpeg?itok=n81F-x9b

33 https://temata.rozhlas.cz/sites/default/files/styles/facebook/public/images/02308100.jpeg?itok=n81F-x9b

34 https://izahradkar.cz/wp-content/uploads/2020/01/sykor2-konadra-foto-Tomas-Rynes.jpg

35 https://www.vesela-chaloupka.cz/materialy/pomocnicek-2-96/

36 https://www.maminkam.cz/data/files/document-95.pdf

37 https://i.pinimg.com/564x/ac/b0/b6/acb0b6e7708b6e4d9ac41a8a243b59a3.jpg

41 https://i.pinimg.com/564x/87/8c/71/878c71db9829a0ac85402bd0f714b5f7.jpg

42 https://www.msklicek.cz/images/phocagallery/2017_2018/srdicko/2017_deti_ctou_detem/6f301747a3e85b18846b30eea2d8b833.jpg

42 https://www.zssromotovo.cz/data/foto/226/-8_v.jpg

43 https://static.booktook.cz/files/photos/x/0/0198fa70a620e8fc0bbf6e7bd0f23619f9a6c273.jpg

46 https://cdn.albatrosmedia.cz/Images/Product/10384694/?ts=636575456798130000

49 https://www.rostemesknihou.cz/userdata/pictures/81922530-2749988418358016-4311642227353845760-n.jpg

49 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/gs-9fuST9nfPGXZXLGQhyP_4J0Nbm5xSpay8Yq-

fGuQ0DkSXZIPw_higADMgQVzDQVCBMfFNM2NV4-PLi4Uwoo8Z0SV0YAHlFee_Rt0cYIpKBhGM6_OuAf-qwQ

52 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/T0sECTRoWQrLKtJdVmrjp5eahXM9VONq4WWpghKIiqJcaM913xeJNjkkiJQZeXqyA9529KkdLRnB6RnZbzuiXnPLYfqKmFMXQpb5MpjnkRpM-HubVkcU9kimbMtoi-gjMw

52 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/bv5XygLIPcY02S5Ehjdv_YUDqy-iLx-xG1GHOq-ZwTuxZk6m0JxmPegf71GgsEoCigun5WO-faUZFheKrXW_aJisZdepmiDWihmVEYxuhS_S7Ikp1NqSZRVp3G8GFyRAlt_rPg

53 https://lh3.googleusercontent.com/proxy/yiEPvXWTAAvfJDk6P1BFw6KpDvoiIquqOTTMo-CxM7uJTnTSs034dApAlc71OmsvkT93wnu592Mm

54 https://www.euro.cz/wp-content/uploads/2019/04/nejdrac5bec5a1c3ad-knihy-svc49bta.jpg

57 https://shopeca-img.s3.eu-central-1.amazonaws.com/dialog/40416/image/big/1-rocnik-muj-svet-a-pohadka-ucebnice.jpg

58 https://i.pinimg.com/564x/f5/09/81/f50981d0d857bb3e8bd4aadd5f28661d.jpg

59 https://deti.kfbz.cz/2016/03/ctenarska-trida-roku-2016-byla.html

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Výtvarné diktáty pro děti předškolního věku

1. Nakresli stůl. Pod stolem leží míč. Na stole je položená miska. Z misky se kouří.

2. Nakresli strom. Na stromě rostou tři jablíčka. Pod stromem stojí kluk. Kluk má na hlavě čepici.

3. Nakresli sluníčko. Sluníčko má dvě ruce. Sluníčko má oči nos i pusu. Vedle sluníčka pluje mráček.

4. Nakreslí dům. Na střeše domu stojí komín. Z komína se kouří. Před domem roste malý stromeček.

5. Nakresli holčičku. Holčička má krátkou sukni. Na hlavě má velkou mašli. Vedle holčičky leží na zemi velký kámen. Nad holčičkou svítí sluníčko.

6. Namaluj plot. Za plotem stojí dva stromy. Na stromech roste hodně listí. Před plotem kvete kytička.

7. Namaluj keř. Na keři rozkvetly červené květy a zelenají si lístky. Vedle keře stojí dřevěný plot. Na nebi jsou dva mraky. Z obou mraků prší.

Příloha č. 2: Krtkovy úkoly – šablona na tvorbu kartiček



Obr. 64 Šablona krtek (H. Johnová)

Příloha č. 3: Otázky z prvouky pro 1. – 2. ročník

(Vhodné pro předměty: český jazyk, prvouka)

Ukázka otázek

Má týden sedm dnů?
Je pondělí hned za úterým?
Je čtvrtek hned před pátkem?
Je sobota hned před nedělí?
Je úterý hned za středou?
Jsou sobota a neděle víkendové dny?
Má rok dvanáct měsíců?
Má rok jedenáct měsíců?
Je březen první jarní měsíc?
Je listopad zimní měsíc?
Je září zimní měsíc?
Je srpen letní měsíc?
Je 21. března první jarní den?
Začíná v říjnu školní rok?
Začíná v září školní rok?
Jsou leden, únor, březen zimní měsíce?
Jsou červen, červenec a srpen letní měsíce?
Má den dvacet čtyři hodin?
Má den dvacet tři hodin?
Má den dvanáct hodin?
Padá v zimě sníh?
Chodíme se v létě koupat?
Chodíme v červenci do školy?
Padá na podzim listí ze stromů?
Kvetou na jaře květiny?
Přilétají na jaře ptáci z teplých krajin?
Kvetou na podzim stromy?
Dozrávají na stromech v zimě jablka?
Dozrávají na podzim hrušky?
Odlétají vlaštovky do teplých krajin?
Přilétají na jaře kosi z teplých krajin?
Je 20. září první podzimní den?
Odlétá jiřička do teplých krajin?
Jsou Velikonoce na podzim?
Jsou Vánoce v létě?
Jsou Vánoce v zimě?
Jsou Velikonoce na jaře?
Je 24. prosince Štědrý den?
Je 24. listopadu Štědrý den?
Nosíme v zimě teplé oblečení?
Je v zimě delší noc a kratší den?
Je v zimě delší den a kratší noc?
Je v létě delší den a kratší noc?
Je v létě delší noc a kratší den?
Má srpen 31 dnů?
Má červenec 30 dnů?
Má únor 30 dnů?
Má leden 31 dnů?
Je poledne ve 12 hodin?
Má hodina sedmdesát minut?
Má hodina šedesát minut?
Může se čas zastavit?
Mají digitální hodiny ručičky?
Obíhají na hodinách s ciferníkem ručičky?
Mají hodiny malou a velkou ručičku?
Ukazuje nám malá ručička minuty?
Zůstávají čápi v zimě u nás?
Odlétají čápi do teplých krajin?
Patří mezi zimní sporty běh na lyžích?
Patří mezi zimní sporty bruslení?
Patří mezi zimní sporty plavání v rybníku?
Pouštíme na podzim draky?
Pouštíme v zimě draky?
Odlétá sýkorka do teplých krajin?
Patří mezi ovoce paprika?

(J. Johnová)

Příloha č. 4: Sísa Kyselá (Úkol č. 1)

Sylvu Kyselou měl Jenda od narození. Narodila se o dva měsíce dřív než on. A zrovna tady, v Holečkově ulici č. 5. Jendova maminka a její maminka byly kamarádky. Proto chtěly, aby se jejich děti taky kamarádily. Ale Jeník o to nestál. „Jste jediné děti v domě!“ naříkala maminka, „přece se nebudete hádat!“ Proč ne? Jenda se hádal stále a rád. Tehdy totiž o všem rozhodovala Sylva, a to mu šlo na nervy. Rozhodovala i o tom, s kým se má Jenda prát!
Jarda mě děsně naštval, copak se mě nezastaneš?“ pokřikovala třeba. Jeníkovi se většinou nechtělo prát, ale kluci mu pak říkali bábovko. Takže musel. Kyselá měla praní zakázané. Protože by se jí mohly rozbít brýle. Jeník se tedy pral za ni. Bojoval – a obvykle prohrál. Aby ne, když je nejmenší ze třídy… A Kyselé jako by to bylo jedno, že Jendovi napráskali. Ona se pak jenom vytahovala: heč, pral se kvůli mně.
Doma se o Kyselé bohužel často mluvilo. „Ta Sylva! Ta je šikovná! Zase dostala z diktátu jedničku. Je nejlepší ze třídy! Vem si z ní příklad. Ty bys pořád jenom hrál fotbal.“
(Drijverová, 2012)

1. Kolik dětí žilo v domě? .....
2. Kdo z dětí byl starší? .....
3. Kdo nenosil brýle? .....
4. Jaký rys Jendovy povahy se projevoval často? .....
5. Jakého koníčka měl Jenda? .....
6. Jakou nadávku Jenda neměl rád? .....
7. Jaký věkový rozdíl mezi dětmi byl? .....
8. Co dělal Jenda nerad, ale někdy musel? .....
9. Které z dětí bylo panovačnější? .....

Příloha č. 5: Dva Machři (Úkol č. 2)

Maminka pletla havránkovi kulicha. Do praskavých mrazů a sněhové zimy. Proč pořád mu ho zkoušela a okukovala ho ze všech stran. Havránek poskakoval a kroutil hlavičkou.
„Kluku si, ty chvilku nepostojíš," zlobila se maminka. Pak mu čepičku pěkně nasadila a havránek se šel pochlubit na pole. Vykračoval si po sněhu jako voják kamarádi. Sem a tam. Ve vzduchu to zašustilo a přilétl kamarád v kulichu. Přidal se k havránkovi a chodili spolu. Sem a tam. Najednou si kamarád nasadil kulicha naruby obrátili a zakrákal: „Jsem machr!"
Havránek si taky obrátil kulicha a zakrákal: „Já jsem taky machr!"
Vykračovali sem tam, zobáčky kulicha nahoru a křičeli: „Jsme machři! Jsme dva zase machři!"
Potom kamarád obrátil čepičku zase nasprávno a zakrákal: „Aby maminka nehubovala zpět."
Havránek ji taky otočil a letěli vesele domů.
(Kahoun, 2011)

……

……...?

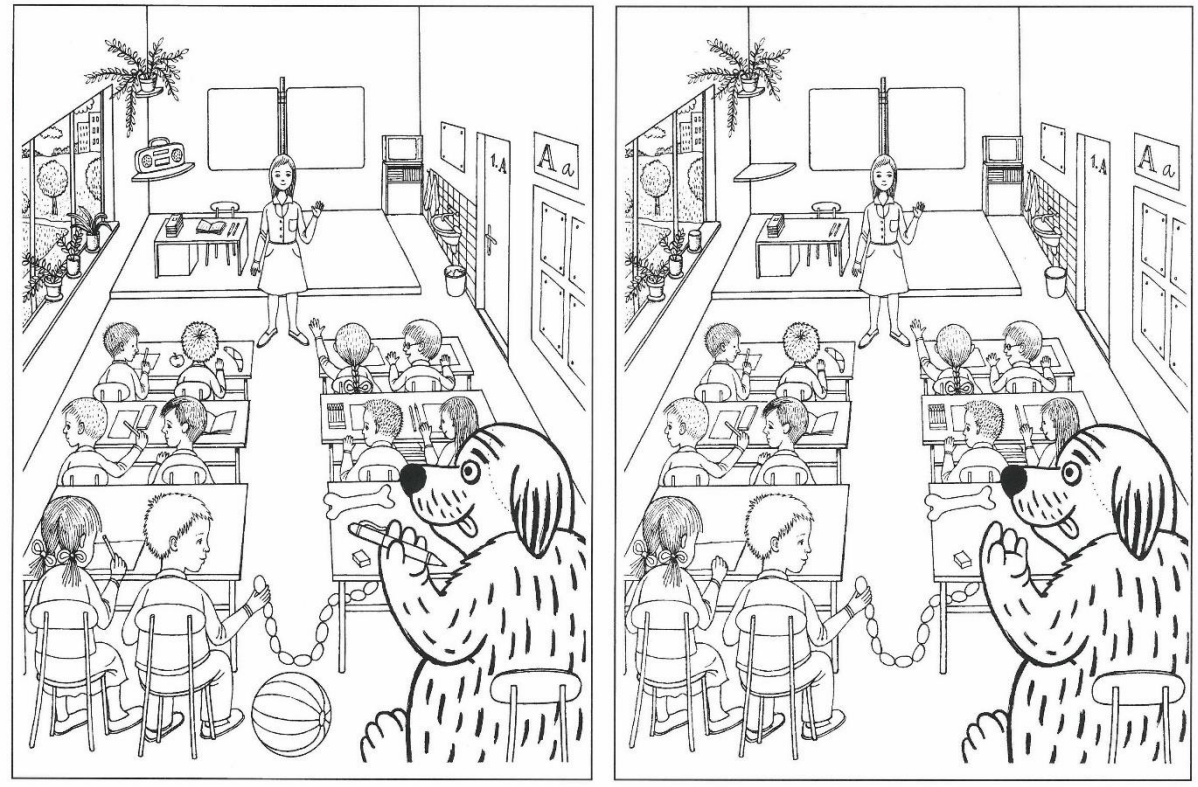
Příloha č. 6: Bruslařka

Čti pozorně a vybarvi obrázek podle napsaných pokynů.



Bruslařka má na nohou bílé brusle a červené kalhoty. Oblékla si modré rukavice i modrou čepici. Na šálce se jí střídají modré a žluté proužky.

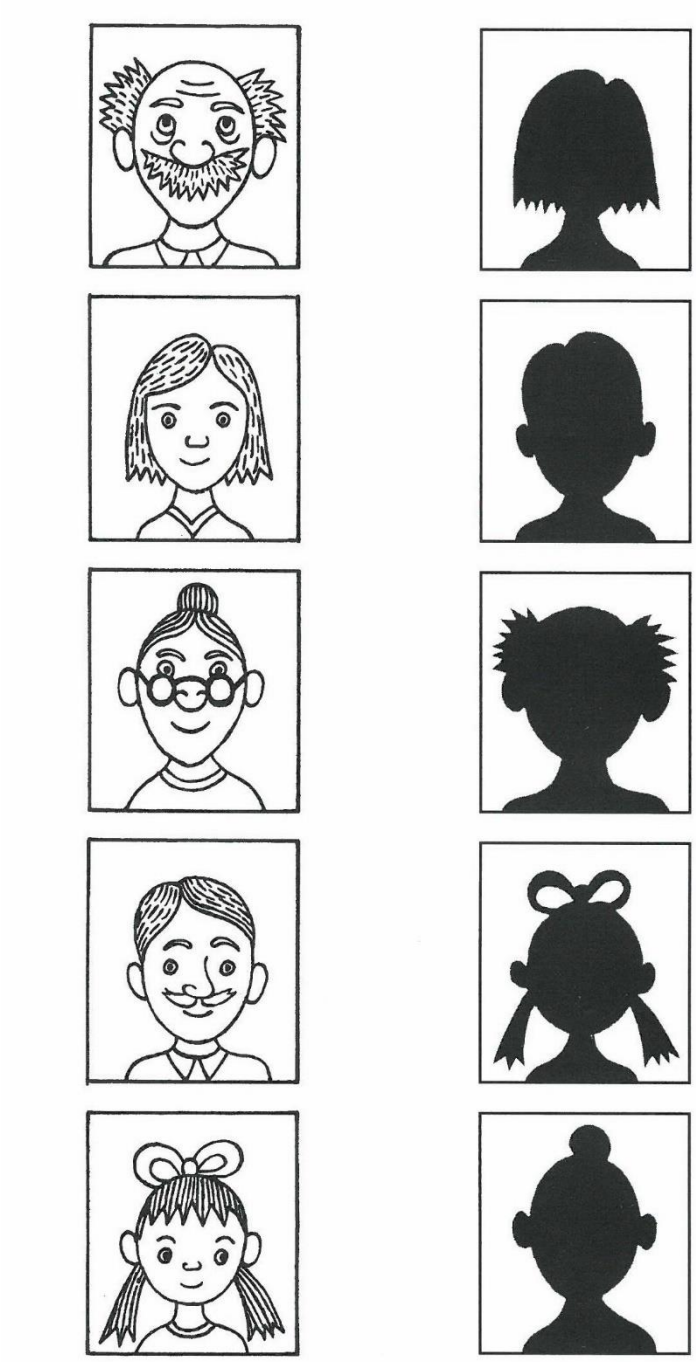
Příloha č. 7: Fík ve škole – hledání rozdílů (Jana Johnová a kol.)



Mezi obrázky je 10 odlišností. Označ je barevně v jednom z obrázků.

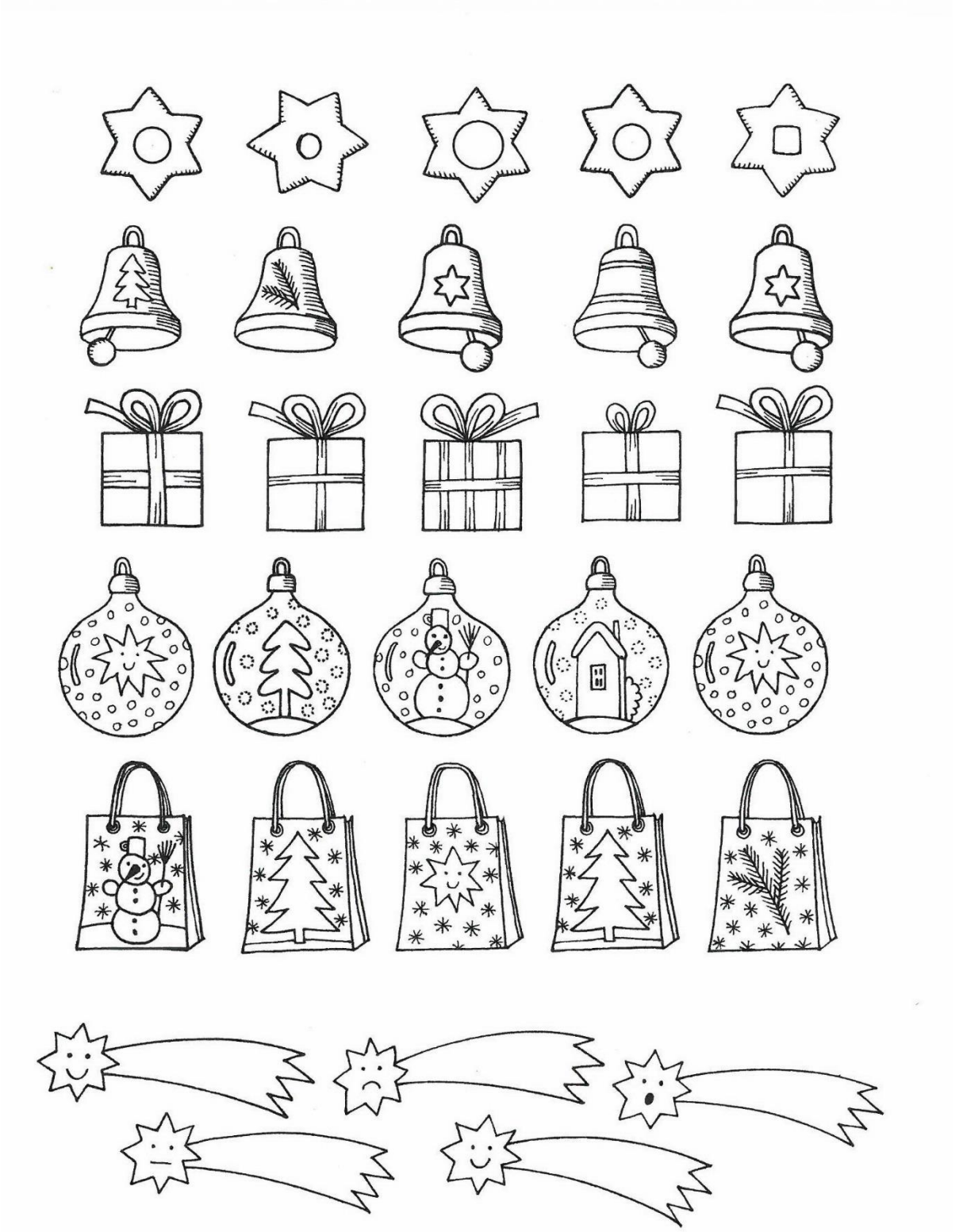
Obr. 65 Můj svět a pohádka, pracovní listy

Příloha č. 8: Stíny (Jana Johnová a kol.)



Obr. 66 Můj svět a pohádka, pracovní listy

Příloha č. 9: Vánoční ozdoby – zrakové vnímání (Jana Johnová a kol.)



V každé řadě najdi vždy dva stejné obrázky a vybarvi je.

Obr. 67 Můj svět a pohádka, pracovní listy

Příloha č. 10: Mytí - J. Čapek

MYTÍ

1.část:

Huhu, když je ta voda tak studená!

To je zrovna dobře, to se tělo nejlépe otužuje; čerstvá voda je tuze zdravá. A co má říkat takhle třeba ryba? Ta je pořád ve studené vodě, ale čile tam sebou mrská a ani trochu se jí pak ta voda nezdá studená. A jak je taková ryba zdravá! Má ryba někdy kašel anebo rýmu? Nemá! Však také taková ryba nemá žádné šaty ani kapsy na nich, tak kde by nosila kapesník!

Ale když ta voda moc studí na krku!

To studí jen toho, kdo se myje nepořádně a nechává si krk špinavý. To mně vypravovala moje babička, že tam někde v Machově, co ona tam odtamtud byla, byl jeden kluk a ten se tak bál studené vody, že se nechtěl nikdy mýt. A tak byl ten kluk čím dál tím špinavější, až byl tak špinavý, že, říkala má babička, moh do něho marjánku sázet.

2.část:

A sázeli do toho špinavého kluka marjánku?

3. část:

I kdepak! On by tu marjánku potom nikdo nechtěl, ona by byla od toho kluka moc špinavá. Kopřivy na něm vyrostly a ve vlasech si mu vrabci udělali hnízdo.

A jak to s tím špinavým klukem potom dopadlo?

Nijak. Nikdo s ním nic nechtěl mít, jenom za ním běhaly husy a odštipovaly ty kopřivy, které na něm rostly. Pak si ho vzala stará shnilá vrba za muže, bydleli u takové špinavé louže a nikdo se tam za nimi ani nešel podívat, protože tam bylo mnoho trní a roští. A ta moje babička je viděla jen tak zdaleka; povídala, že tam po nich lezli velcí černí brouci.

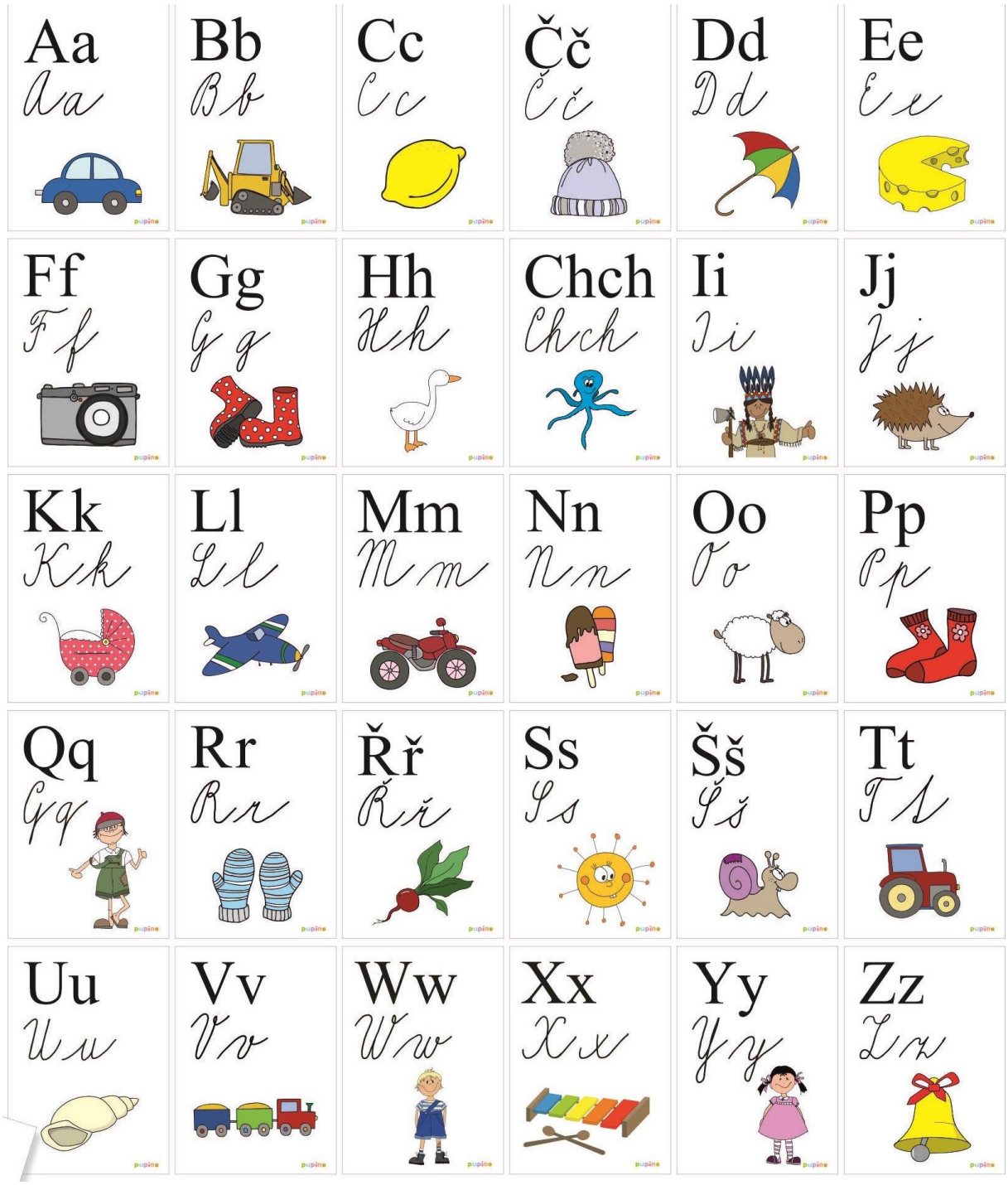
Dostupné z: https://zlatyfond.sme.sk/dielo/5131/Capek_Povidejme-si-deti/3#ixzz6eots0t6s

Příloha č. 11: Obrázková osnova (J. Johnová a kol.)



Obr. 68 Můj svět a pohádka, pracovní listy

Příloha č. 12: Ukázka obrázkové abecedy



Obr. 69 Obrázková abeceda

Příloha č. 13: Vyvození slabiky pomocí karet s návodnými obrázky (Z. Maňourová)

Příklad postupu s využitím karet s návodnými obrázky první slabiky uvádí Z. Maňourová:

Ukázka vyvození otevřených slabik po souhlásce M-.

- Využijeme obrázky malina, muchomůrka, motýl, meloun, miska, které jsou připravené na tabuli, karty ve zmenšené podobě mají děti před sebou na lavici.
- Zahájíme akustickou analýzu: Děti poznávají obrázky a vytleskávají slabiky každého slova, důraz klademe na 1. slabiku.
- Procvičení: učitel říká příslušnou slabiku, děti ukazují příslušný obrázek (slabika „ma“, děti zvedají „malinu“), tato činnost se opakuje.
- Vizuální analýza: učitel má připravené velké karty s M + samohláskami. Používám tento „příběh“: Písmeno M bydlí v domečku a přišlo ho navštívit „A“, držím obě karty (M, A) a přibližuji A k M, děti našpulí pusinky…“ a společně složíme slabiku MA“- vyslovíme naráz.
- Dále, „Pod který obrázek slabika MA patří?“ Následně mám připraveny karty se slabikami MA, ME, MI, MO, MU. Příslušnou kartu nalepím pod obrázek (vybízím děti, aby mi v tom pomáhaly…). Karty se slabikami již mohou být nalepeny a připraveny před tím, než předvedu sklad slabiky z karet písmen. Vše opakujeme.
- Obrázky a karty slabik zůstávají na tabuli. Dále hrajeme hry s kartami slabik, které mají děti stále před sebou. Zdůrazňujeme, že slabiky se čtou/vyslovují jako celek, tedy na jeden výdech!

PhDr., Ing. Z. Maňourová, Ph.D.

Název	Učíme děti v 1. ročníku, 1. díl Didaktika čtení
Autor	PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Vydavatel	Technická univerzita v Liberci Studentská 1402/2, Liberec
Schváleno	Rektorátem TUL dne 21. 5. 2021, čj. RE 16/21
Vyšlo	v květnu 2021
Vydání	1.
Rok prvního vydání	2021
ISBN	978-80-7494-567-0
Č. publikace	55-016-21

Edice Lanovka Katedry primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci vydává učební materiály na podporu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy a studia učitelství pro mateřské školy.

Studijní materiály jsou vydávány v základní řadě (řada A), zaměřené na minimální požadovaný rozsah informací z hlediska studovaného oboru, a doplňkové řadě (řada B), která poznatky oboru dále rozšiřuje a prohlubuje.

K hladkému uchopení předkládané problematiky studujícími přispívá strukturace materiálů na základní text a čtyři specifické bloky (definice, příklady, síť a otázky) při respektování zásad přehlednosti, praktických příkladů, provázanosti s jinými obory a aktuálnosti poznatků.

Věříme, že stejně jako kabinová lanovka patří k symbolům univerzitního města Liberce a dopravuje už téměř 100 let návštěvníky na vrchol Ještědu, podpoří naše stejnojmenná edice dosažení co nejvyšší úrovně profesních dovedností studentů.

9 788074 945670

Lanovka