Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Diferenciace výuky českého jazyka pro žáky první třídy, kteří již umí číst

Teaching differentiation of Czech language for first grade pupils who can already read

Helena Růžičková

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (M0113A300005)

Studijní obor: 1.STZŠ (0113A300005)

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Diferenciace výuky českého jazyka pro žáky první třídy, kteří již umí číst potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 9. dubna 2025

Ráda bych vyjádřila své upřímné poděkování Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za vstřícné vedení a cenné rady, které mi při psaní této práce poskytovala. Mé srdečné poděkování patří také paní učitelce ze základní školy a její třídě, bez jejichž ochoty a spolupráce by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě také děkuji své rodině za povzbuzení, trpělivost a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá žáky prvních tříd základních škol, kteří se již před nástupem do školy naučili číst. Cílem této práce bylo analyzovat činnosti učitele a navrhnout zásobník aktivit, který by pomohl přizpůsobit pro tyto žáky vyučovací hodiny českého jazyka.

V teoretické části práce je charakterizován pojem diferenciace a individualizace jakožto přístupy respektující rozdílné potřeby, předpoklady a zájmy žáků. Byly charakterizovány metody výuky čtení, čtenářská gramotnost a také to, jakým způsobem může být rozvíjena. Vycházela jsem z předpokladu, že čtenářská gramotnost je klíčovou kompetencí pro další vzdělávání a osobní rozvoj žáků.

V praktické části práce byly zaznamenány přístupy jedné konkrétní paní učitelky základní školy. S ní i se žáky byly provedeny rozhovory na jejichž základě a s přihlédnutím k hlavním poznatkům z teoretické části, příkladům dobré praxe, pozorování a diagnostice úrovně čtení byl sestaven zásobník didaktických pomůcek. Tento zásobník by měl učiteli pomoci přizpůsobit výuku žákům, kteří již umí číst a vytvořit pro ně tak příležitost zažít úspěch a motivovat je k rozvoji čtenářské gramotnosti. Tento zásobních byl také analyzován s oporou o získané poznatky z praktické části, zvláště s oporou o Bloomovu taxonomii a čtenářské strategie.

KLÍČOVÁ SLOVA

diferenciace, individualizace, čtenářská gramotnost, metody výuky čtení, čtenář, počáteční čtení

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on pupils in the first grades of elementary schools who have already learned to read before entering elementary school. The goal of this thesis was to analyze the teacher's activities and to propose a set of activities that would help adapt Czech language lessons for these pupils

The theoretical part of the thesis defines the concepts of differentiation and individualization as approaches that respect the diverse needs, abilities, and interests of pupils. It also characterizes methods of teaching reading, literacy, and the ways in which it can be developed. The work is based on the assumption that reading literacy is a key competence for further education and the personal development of pupils.

In the practical part of the thesis, the approaches of one particular elementary school teacher were documented. Interviews were made with both the teacher and the pupils. Based on these interviews, as well as on key findings from the theoretical part, examples of good practice, observations, and reading level diagnostics, a set of didactic tools was created. This set is intended to help the teacher adapt instruction for pupils who can already read, providing them the opportunity to experience success and motivating them to further develop their reading literacy. The set was also analyzed using insights from the practical part, particularly with reference to Bloom's taxonomy and reading strategies.

KEYWORDS

differentiation, individualization, reading literacy, methods of teaching reading, reader, initial reading

Obsah

Úvod ... 10

TEORETICKÁ ČÁST ... 12

1 Žák první třídy ... 12

1.1 Žáci čtenáři a časný čtenář ... 12

2 Počáteční čtenářská gramotnost ... 16

2.1 Čtenářská gramotnost ... 16

2.1.1 Etapy čtenářské gramotnosti ... 18

2.2 Metody výuky čtení ... 19

2.2.1 Metoda analyticko-syntetická ... 19

2.2.2 Metoda genetická ... 21

2.2.3 Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí ... 23

2.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti ... 24

2.3.1 Práce s knihou, vrstevnické aktivity ... 24

2.3.2 Čtenářské dovednosti a strategie ... 25

2.3.3 Trénink porozumění čtenému textu ... 29

2.4 Diagnostika čtenářské úrovně ... 30

2.4.1 Znaky čtenářského výkonu ... 31

2.4.2 Diagnostické prověrky ... 33

2.4.3 Záznam diagnostické prověrky ... 34

3 Didaktické pomůcky pro výuku čtení ... 36

3.1 Výroba didaktické pomůcky ... 37

3.1.1 Výběr textu a tvorba úloh ... 37

3.1.2 Bloomova taxonomie ... 38

4 Diferenciace a individualizace výuky ... 43

4.1 Diferencovaná výuka ... 43
4.1.1 Vnitřní diferenciace ... 45
4.2 Individualizovaná výuka ... 46
Shrnutí teoretické části ... 49
PRAKTICKÁ ČÁST ... 50
1 Charakteristika výzkumu a výzkumný problém ... 50
1.1 Cíle výzkumu ... 50
1.2 Metodologie a organizace výzkumu ... 51
1.2.1 Charakteristika výzkumných metod ... 51
1.2.2 Realizace výzkumného šetření ... 53
1.3 Výběr respondentů, třídy a jejich charakteristika ... 54
1.4 Etika výzkumu ... 56
2 Přístup učitele k žákům čtenářům ... 57
2.1 Pohled učitele na práci se čtenáři ... 57
2.2 Pozorování aktivit učitele ... 59
3 Rozhovory se žáky a diagnostické zkoušky ... 63
3.1 Diagnostika čtenářské úrovně ... 63
3.2 Výsledky diagnostických zkoušek a rozhovorů se žáky ... 64
4 Příklady dobré praxe ... 67
4.1 Učebnice a pracovní sešity ... 67
4.2 Dětská literatura ... 70
4.3 Didaktické pomůcky ... 71
4.4 Internetové zdroje ... 72
5 Sbírka vytvořených didaktických pomůcek ... 74
5.1 Krabičky s kartami ... 75

5.1.1 Plná verze karet ke stažení ... 82
5.1.2 Využití pomůcek v praxi ... 82
5.1.3 Hodnocení pomůcek paní učitelkou a žáky ... 83
5.2 Pracovní listy ke knihám ... 85
5.2.1 Plná verze pracovních listů ke stažení ... 91
5.2.2 Využití pracovních listů v praxi ... 91
5.2.3 Hodnocení pracovních listů paní učitelkou a žáky ... 92
Výsledky praktické části ... 95
ZÁVĚR ... 97
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence ... 104
Přílohy ... 106

Úvod

Každý rok do prvních tříd nastupuje mnoho nových žáků přicházejících s různou úrovní dovedností a znalostí. Učitelky a učitelé o nich často mají pouze základní informace, jako je jméno a příjmení, neznají však, co žáci již dokážou. První týdny ve škole jsou proto pro učitele intenzivním obdobím, ve kterém zjišťují, jaké individuální vzdělávací potřeby žáci mají. Musí vybírat vhodné metody výuky, aby co nejlépe podpořili jejich rozvoj, a to nejen v oblasti čtenářské gramotnosti.

Během prvních týdnů učitelé zjišťují, že někteří žáci neznají žádná písmena, jiní je rozeznávají a někteří je dokonce dokážou spojovat do slabik a slov. Žáků, kteří již umí číst, obvykle nebývá ve třídě mnoho. Z toho důvodu mohou mít někteří učitelé tendenci se těmito žáky příliš nezabývat a očekávají, že jednoduše vyčkají, až se jejich spolužáci naučí základy čtení. Tento přístup může být pro čtenáře frustrující, protože se opakovaně věnují tomu, co již dávno ovládli.

K tématu této práce mě mimo jiné zavedla také vlastní zkušenost. I já jsem byla žákem, který přicházel do školy a čtení částečně zvládal, také jsem tedy čekala až se ostatní dostanou na mou úroveň. Tato osobní zkušenost mě přivedla k zamyšlení nad tím, zda se v současnosti učitelé věnují těmto žákům jinak než dříve a zda existují nějaké možnosti pro jejich podporu.

Cílem této práce je analyzovat současné přístupy k výuce žáků, kteří již umí číst, a shromáždit příklady dobré praxe, které mohou být nadále využívány, jak mnou, tak dalšími učiteli. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na pojem čtenářská gramotnost a na možnosti jejího rozvoje. Představuji metody výuky počátečního čtení a způsoby, jak rozvíjet porozumění textu. Dalším důležitým tématem je diferenciace a individualizace výuky, která umožňuje učitelům lépe přizpůsobit výuku na základě potřeb žáků. Jedna část je také věnována výrobě a hodnocení didaktických materiálů.

Kapitoly v praktické části bychom mohli rozdělit na dvě části. V první z nich se věnuji pozorování konkrétní učitelky, přičemž nejčastěji sleduji přístupy, pomocí kterých se věnuje žákům, zvláště žákům čtenářům. Ve třídě pozoruji metody výuky, které paní učitelka využívá a analyzuji materiály, z nichž čerpá úkoly pro žáky. Druhým úsekem praktické části

je návrh didaktických materiálů a jejich hodnocení. Vytvořila jsem sadu úkolů a pracovních listů, jejichž cílem je podpořit rozvoj porozumění čtenému textu. Tyto pomůcky ohodnotím na základě čtenářských strategií a Bloomovy taxonomie tak, abych si byla jistá, že budou dobře sloužit k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Věřím, že tato práce může pomoci učitelům při hledání vhodných materiálů a efektivnější diferenciaci výuky ve třídě tak, aby žádný žák nemusel při hodinách českého jazyka tiše sedět a číst nesmyslné slabiky, když už dokáže číst celé knihy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák první třídy

V úvodu této diplomové práce bych ráda charakterizovala žáky přicházející do základní školy. Tyto informace mohou být užitečné při jejich pozorování. Z této široké skupiny bych poté ráda vyjmula menší skupinu žáků, tedy těch, kteří se naučili číst dříve, než nastoupili do první třídy. Tyto žáky budu nadále označovat jako **žáky čtenáře** a pokusím se je popsat, včetně jejich specifické podskupiny časných čtenářů. Žáky, kteří přichází do školy a neumí číst, budou v této práci nazýváni **nečtenáři**.

Nástup do základní školy představuje pro dítě významnou životní změnu. Nejdříve prochází zápisem, později prvním školním dnem a ví, že od této doby se jeho dětství zcela změní. Toto období přirozeně působí velkou zátěž. Dítě se poprvé setkává s úspěchem, ale také neúspěchem, přičemž oboje je pro něj velmi důležité a ovlivňuje to jeho sebepojetí i další směřování do budoucnosti. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Mezi předškolním a školním obdobím se u žáka rozvíjí mnoho schopností. V kognitivní oblasti se zpřesňuje chápání světa a žák začíná vnímat obrazce jako dělitelné celky, které lze skládat i rozkládat. Zpřesňuje se zrakové vnímání a rozvíjí se řeč. Žák začíná lépe udržovat pozornost, kterou uplatňuje v kognitivních oblastech. Zlepšuje se též intelektuálně a zná přibližně 6000 slov. Objevuje se smysl čtení a osobnostní i sociální připravenost na kontakt s dalšími osobami. (Křivánek & Wildová, 2011; Vágnerová & Lisá, 2021) Všechny tyto oblasti pomohou s nástupem do školy a následnou výukou gramotností.

Někteří žáci mají ale tyto schopnosti rozvinuté dříve než ostatní, a tudíž se jejich vývoj v některých oblastech zrychluje. Takými mohou být žáci čtenáři a časní čtenáři.

1.1 Žáci čtenáři a časný čtenář

Na úvod kapitoly se jeví jako vhodné krátce charakterizovat rozdíly mezi těmito pojmy. **Žáka čtenáře** v této práci definujeme jako žáka, který se se naučil číst dříve, než vstoupil do první třídy. **Časní čtenáři** jsou menší skupinou čtenářů, protože se jedná pouze o ty, kteří se naučili číst před dovršením čtvrtého roku života.

Žáci čtenáři

Mnoho českých autorů se žáky čtenáři nezabývá. Někteří je však popisují v kontextu intelektově nadaných žáků.

Podle Hornúškové (Gavora et al., 2003) se původně očekávalo, že se bude gramotnost dětí rozvíjet až po nástupu do základní školy a ne dříve. Jenže žáci si psané řeči začínají všímat již v raném dětství a někteří ji také chápou, nebo dokonce používají dříve, než nastoupí do školy. Když Hornúšková studovala nadané žáky, všimla si, že mnoha z nich si učitelé nevšímali a neregistrovali jejich nadání. Někteří z těchto žáků začínali mít problémy, protože se znovu učili totéž, co již ovládali. Znovu se učili slabikovat, číst bezobsažná slova a obsahově chudé věty. Při výuce nadaných žáků (ale i těch, kteří nejsou nadaní) je tento postup velmi neefektivní a nezábavný.

Rovněž Wildová et al. (2021) doporučují, aby se s těmito žáky pracovalo velmi svědomitě a pro vyspělejší čtenáře byly nachystány individuální činnosti nejlépe v každé hodině čtení. Pokud učitel nemůže z jakýchkoli důvodů žákům přizpůsobit výuku a vytvářet pro ně individuální činnosti, měl by tyto činnosti připravovat alespoň na dobu, kdy probíhá nácvik čtení nových písmen. V tuto dobu již může žáky podporovat v četbě a zájmu o texty. Pokud nebude žákům poskytována podpora, mohou ztratit chuť se ve čtení dále rozvíjet.

Hornúšková (Gavora et al., 2003) i Wildová et al. (2021) se tedy shodují, že uplatňovat individuální zřetel u těchto žáků je důležité nebo přímo nutné pro jejich budoucnost a vztah k literatuře.

Časný čtenář

Specifickou podskupinou žáků čtenářů, jsou časní čtenáři. Tento termín neoznačuje všechny žáky, kteří se naučili číst před vstupem do základní školy, ale pouze ty, kteří se naučili číst již před čtvrtým rokem života.

Zájem o ně se poprvé objevil v 90. letech. Matějček (1997) na tuto skupinu žáků narazil při svých výzkumech dyslexie. Doufal, že když pochopí, jak se tyto děti naučily číst, pomůže mu to při práci s dyslektickými dětmi. Další zmínky v české literatuře pocházejí až z roku 2017, kdy ve svém výzkumu Seidlová Málková (2017) zkoumala výkony těchto žáků

v porovnání s jejich vrstevníky a také v porovnání s dalšími výzkumy z jiných států. Nakonec roce 2022 psala o propojení časného čtenářství a nadání Lenka Zemanová svou rigorózní práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlově. Více informací o časných čtenářích najdeme v cizojazyčné literatuře, kde jsou označováni například jako „early readers“.

Definice časného čtenáře se v odborné literatuře různí a její vymezení není vždy stejné. Podle Olson et al. (2006) by měl časný čtenář splňoval tyto tři klíčové dovednosti.

1. Dítě je schopné dekódovat slova
2. Dítě je schopné porozumět psanému materiálu
3. Dítě se učilo číst neplánovaně a spontánně se sourozenci, rodiči nebo příbuznými. Neúčastnilo se žádné formální výuky.

Matějček (1997) nazýval skupinu časných čtenářů hyperlektickými a rozlišoval mezi nimi tři skupiny. Ty se lišili převážně úrovní intelektu a stupněm porozumění textům. Tyto tři skupiny můžeme rozlišit následovně:

1. Děti s mentální retardací, které se naučily číst plynule a správně. Porozumění textu odpovídá ale pouze jejich inteligenci. Nedokážou s textem dále pracovat, předpokládat další pokračování a z toho důvodu čtou s nesprávnou intonací.
2. Děti s výjimečným nadáním, jejichž rané čtení souvisí se zrychleným vývojem i v jiných činnostech. Tyto děti jsou v době, kdy se učí číst, mentálně na úrovni začínajících čtenářů a texty tedy dobře nejen čtou, ale také jim rozumí.
3. Děti, které se naučily číst v raném věku, ale je to v kontrastu s jejich mentálním vývojem, který je běžný pro jejich věk. Čtení je výjimečné, tyto děti působí jako jednostranní géniové.

Z Matějíčkova rozdělení odpovídá definici podle Olson et al. (2006) pouze druhá a třetí skupina. Děti s mentální retardací čtenému textu často nerozumí, a tedy nesplňují jedno ze tří stanovených kritérií.

Matějček (1997), Olson et al. (2006) i Seidlová Málková (2017) se shodují, že takto označovaní čtenáři by neměli mít žádné formální znalosti předtím, než se naučili číst. I když se však rodiče své děti obvykle nepokoušeli naučit číst, často k tomu nějakým způsobem přispěli. Matějíček (1997) i Harnúšková (Gavora et al., 2003) ve slovenském prostředí odhalili tři postupy, které čtenářům nejčastěji pomohly.

- Dítě se zajímalo o napsané slovo. Rodiče mu ho přečetli a ono si ho zapamatovalo.
- Dítě si hrálo s knížkami (například s typem knih, ve kterých je ke každému písmenu natištěno několik obrázků) a díky nim se naučilo abecedu. Výhodou v českém jazyce je, že se písmeno a hláska shodují.
- Dítě se naučilo písmeno jako foném, když mu ho rodič přečetl. Tím si zapamatovalo abecedu.

Shrnutí

Život žáka nastupujícího do základní školy se mění. Žák dospívá v mnoha oblastech svého vývoje a někteří jej mají tak zrychlený, že se již stali čtenáři. V následujících kapitolách bude pojem čtenář mnohokrát popisovaný, proto je dobré znát jeho definici. Pro tuto práci je čtenářem myšlen jakýkoli žák, který se naučil číst dříve, než nastoupil do prvního ročníku základní školy.

2 Počáteční čtenářská gramotnost

V této kapitole se budu zabývat rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně, zvláště v první třídě. Budou zde vysvětleny vedle základních pojmů spojených se čtenářskou gramotností také způsoby a metody výuky čtení. V praktické části práce bude popsáno testování čtenářské úrovně žáků, proto se zde zaměřím na možnosti hodnocení čtenářské úrovně.

Počáteční čtenářská gramotnost je druhou ze čtyř fází vývoje čtenářské gramotnosti a je budována na počátku školní docházky. (Wildová et al., 2021) Abychom si tyto pojmy mohli řádně vysvětlit, pojďme se vrátit k základnímu pojmu – čtenářská gramotnost a popsat si ho.

2.1 Čtenářská gramotnost

Termín čtenářská gramotnost se začal využívat v polovině 20. století a z počátku byl chápán pouze jako dovednost číst a psát. Objevoval se nejčastěji v kontextu negramotnosti neboli neschopnosti tyto dovednosti vykonávat. Až později začal být spojován také s porozuměním textu a dalšími činnostmi vyžadujícími náročnější myšlenkové operace. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011)

Existuje mnoho definic, z nichž některé jsou si obsahem podobné a jiné se liší. Pro kontext této diplomové práce jsem jako jednu z definic vybrala tu, kterou zveřejňuje PISA, protože z publikací k jejímu testování budou přebírány další informace využité v této práci.

Potužníková et al. (2019, str. 9) definují podle testů PISA čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“

Podle Altmanová et al. (2011) je definice PISA zaměřena převážně na oblasti, které se dají testovat. Jejich definice je podle autorů komplexnější:

„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. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ (Altmanová et al., 2011, str. 8)

Mezi těchto sedm klíčových rovin, na které bychom se měli při výuce cíleně zaměřovat, patří: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace. **(**Altmanová et al., 2011)

Při porovnávání definic si můžeme všimnout, že Pisa považuje čtenářskou gramotnost za schopnost porozumět textu a využívat čtenářské dovednosti, jako je posuzování, nebo interpretace. Tyto sledované aspekty je možné prakticky aplikovat jako naučené strategie a jsou tedy měřitelné. Altmanová et al. zdůrazňují na rozdíl od PISA, že se jedná o celoživotně se rozvíjející proces, při kterém nejsou využívány pouze určité dovednosti, ale komplex dalších získaných aspektů, tedy postojů a hodnot. Přesahuje nad rámec naučených procesů.

Obě definice jsou si tedy v některých částech podobné, zatímco první se zabývá pouze měřitelnými oblastmi, jako je porozumění nebo vysuzování, druhá definice se zaměřuje též na duševní oblasti, které nelze měřit a hodnotit.

Jak bylo zmíněno v úvodu, rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitý, protože její nedostatečná podpora vede k funkční negramotnost. Najvarová (2018) zdůrazňuje její důležitost pro rozvoj i v dalších vzdělávacích oborech. Bez ní by nebylo možné získávat a zapamatovat si poznatky, a to nejen čtenářské. Přičemž na tuto myšlenku navazuje Wildová et al. (2021) s informací, že pokud se nepodaří získat patřičnou úroveň čtenářské gramotnosti, projeví se to později jako závažná překážka bránící začlenění do společnosti.

Čtenářská gramotnost bývá někdy zaměňována s pojmem **čtení.** Metelková Svobodová & Hyplová (2011) nebo také PISA (2018) ale upozorňují, že čtení dostatečně nevystihuje pojem čtenářské gramotnosti a není možné tyto pojmy používat jako synonyma. **Čtení** je obvykle popisováno pouze jako dekódování psaného textu. Čtenářská gramotnost se však zaměřuje nejen na porozumění tomu, co čteme, ale zahrnuje do sebe i mnoho dalších prvků.

Porozumění textu je poté chápáno jako individuální způsob pochopení a sestavení informací, které jsou získané z textu. (Gavora, 2003)

2.1.1 Etapy čtenářské gramotnosti

Výše jsem zmiňovala, že počáteční čtenářská gramotnost je jen jednou z fází rozvoje gramotnosti. Je tedy potřeba zaměřit se na vysvětlení tohoto klíčového pojmu a zahrnout ho mezi ostatní fáze, kterými při rozvoji čtenářské gramotnosti procházíme.

První fází je **čtenářská pregramotnost** neboli období, při které budujeme schopnosti a dovednosti, které budou později sloužit k rozvoji čtenářské gramotnosti. Tato fáze je realizována v předškolním věku a měla by být koncipována tak, aby napomáhala k motivaci pro pozdější čtení a psaní. (Wildová et al., 2021)

Druhou fází je **počáteční čtenářská gramotnost.** Během ní dochází k nácviku čtení i psaní a poté k následnému procvičování těchto dovedností tak, aby se co nejlépe rozvinuly. Velký důraz je kladen na rozvoj porozumění, proto by se měl nácvik počátečního čtení realizovat nejlépe společně se čtením textů a literatury. Tato fáze bývá realizována v prvních ročnících základní školy. (Wildová et al., 2021)

Rozvíjená čtenářská gramotnost není následující úrovní, ale zahrnuje do sebe také předchozí počáteční čtenářskou gramotnost. Tato etapa je charakteristická tím, že je rozvíjena ve školním prostředí při záměrném působení pedagoga. Podporuje a utvrzuje se rovněž vztah ke čtení a psaní. (Wildová et al., 2021)

Funkční gramotnost je následující fáze od konce prvního stupně až do dospělosti. Tato gramotnost je již využívána každodenně při realizování různých běžných aktivit v dnešním světě. Jedná se o schopnost nejen číst knihy a texty, ale i možnost například vyplnit formulář na úřadě. Je charakteristická svým běžným každodenním používáním. (Průcha, 2003; Wildová et al., 2021) Ve škole by měla být pouze cíleně formována kompetence žáků ji budovat. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011)

2.2 Metody výuky čtení

Během pozorování aktivit učitele, hodnocení žákova čtení, ale také při výrobě pomůcek do hodin musíme myslet na metodu výuky čtení, kterou učitel používá. Mezi některými z nich jsou v postupu práce velké rozdíly. Pokud se žák naučil číst před vstupem do první třídy, je vhodné zjistit, jakou metodou se učil a následně mu nabízet takové materiály, které budou co nejvíce odpovídat jeho potřebám.

V této práci se budu zabývat převážně dvěma nejpoužívanějšími metodami výuky čtení, se kterými se můžeme setkat – metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Obě metody, jak budu blíže specifikovat v empirické části práce, paní učitelka pro svou výuku využívá. Protože jí ale ani tyto dvě metody v klasickém uspořádání nevyhovovaly, doplnila je i o prvky analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí, kterou navrhla ve své dizertační práci paní doktorka Maňourová. Všechny tyto tři metody jsou popsány níže.

2.2.1 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda je dnes v České republice jednou z nejrozšířenějších metod výuky čtení. Během druhé poloviny minulého století byla jedinou používanou metodou, a to jí dodalo pevné základy na mnoha školách. Pro její výuku jsou u různých nakladatelství vydávány učebnice, v nichž je obsah navázán na postup rozdělený do tří na sebe navazujících etap. (Fasnerová, 2018; Wildová et al., 2021)

1. **Etapa jazykové přípravy – předslabikářové období**

Délka tohoto období závisí na konkrétních schopnostech a dovednostech žáků, nejčastěji ale probíhá v prvních 6-8 týdnech školní docházky. V přípravném období se navazuje na rozvoj slovní zásoby zvláště pomocí rozhovorů, komunikačních kruhů, vyprávění i poslechu. Učitel často předčítá krásnou literaturu. Žáci se učí klást otázky, dokončit příběh, vyjádřit se slovy, předvídat i hodnotit děj a používat metody kritického myšlení.

Vše by mělo být rozvíjeno převážně hravou formou a za respektování pozornosti žáků, kterou udrží přibližně 8-10 minut. Jako učebnice pro toto období se využívá Živá abeceda. Pomocí ní by se měl žák seznamovat s novou hláskou – písmenem všemi smysly, tedy

vyvodit ji zrakem, ohmatat ji, slyšet ji apod. Hlásky se vyvozují ve stejný čas ve všech čtyřech podobách. Vyhledávají se v textech, vybarvují se, tvarují se z hmoty a provádí se s nimi mnoho dalších činností. (Fasnerová, 2018; Wildová et al., 2021)

2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení – slabikářové období

Tato etapa následuje po předslabikářovém období a trvá přibližně 22 týdnů. Nejčastěji se pracuje se slabikářem, kde se žáci učí číst slabiky pomocí prvních vyvozených hlásek, které spojují do prvních otevřených slabik. Následně se také spojují slabiky do slov a vět. (Fasnerová, 2018; Wildová et al., 2021) Postupuje se podle následujících stupňů a stále se zvyšuje náročnost.

a) **Otevřené slabiky** – skládající se ze souhlásky a samohlásky (ma, so).
b) **Slova z otevřených slabik** – dvou a více slabičná slova, kam patří též slova se samostatnou samohláskou na začátku (O-la, ma-so, so-lí).
c) **Uzavřené slabiky** – souhláska, samohláska, souhláska (pes, ves).
d) **Slova z uzavřených slabik** – začínají otevřenou slabikou a končí zavřenou, nebo naopak (po-pel, pal-ma).
e) **Dvě souhlásky na začátku slova** – shluk souhlásek na začátku slova (kle-pat).
f) **Čtení slabik se skupinou di-ti-ni/dy-ty-ny** – rozdíl mezi nimi obvykle neslyší žáci s predikcí speciálních poruch učení (hodiny tikají).
g) **Slabiky se slabikotvorným „r“, „l“** (trn, vlk).
h) **Dvě souhlásky na konci slova** (hlt).
i) **Dvojhlásky „ou“ „au“ –** dvojhláska se chová jako jedna samohláska (auto, louka).
j) **Slova se skupinou souhlásek –** shluky samohlásek a víceslabičná slova (kotrmelec). Fasnerová (2018)

I v tomto období bychom se měli snažit žáky zaujmout například pomocí různých her. Postupně náročnější jevy se snažíme žákům dávat do souvislosti s jinými texty a rozvíjet tak čtení s porozuměním. Fasnerová (2018)

3. Etapa plynulého čtení slov – poslabikářové období

V tomto posledním období dochází již k plynulému čtení celých slov. Navazuje na slabikářové období a trvá přibližně 4-8 týdnů. Je možné používat čítanky, nebo také první knihy. Primárním úkolem učitele je rozvinout lásku ke čtení, například podporou rozvoje čtenářských strategií nebo technik čtení. Porozumění je možné nejlépe rozvíjet pomocí práce s informacemi, kritickým myšlením, využíváním čtenářských strategií apod. Pro čtení je vhodné vybírat jednodušší texty, obvykle například z edice prvního čtení, které jsou určeny pro čtenáře začátečníky a mají větší písmo.

V tomto období se již mohou projevovat vážnější rozdíly ve čtenářské dovednosti, přičemž často je to ovlivněno základem stanoveným v rodině. Škola čtení podporuje, ale klíčovou roli má právě rodina. (Fasnerová 2018; Wildová et al., 2021)

2.2.2 Metoda genetická

Tato metoda vznikla jako reakce na metodu analyticko-syntetickou. Té bylo vytýkáno příliš dlouhotrvající čtení slabik, které nedávají smysl. Žáci se ke čtení smysluplných textů dostávali až příliš pozdě. (Wildová et al., 2021)

Ve 20-30. letech 20. století Josef Kožíšek navrhl genetickou metodu, v dnešní podobě je ale pozměněna, protože se úroveň vědomostí a znalost písma u dětí posunula. Metodu do dnešní podoby upravila ke konci 20. století Jarmila Wágnerová. Při její přípravě částečně sloučila prvky Kožíškovy genetické metody, ale také metody globální. (Fasnerová, 2018)

Při zjednodušeném shrnutí můžeme říci, že základem této metody je seznámit žáky během prvního měsíce se všemi písmeny abecedy a naučit je zapisovat je hůlkovými písmem. V následujících měsících se poté navazuje čtením krátkých textů pomocí hláskování. Vybíráme takové texty, které jsou psané hůlkovým písmem. (Wildová et al., 2021) Níže si popíšeme tři etapy výuky čtení touto metodou.

1. Etapa – Seznámení se s velkou tiskací abecedou

První etapa je zaměřená na pozitivní motivaci žáků a zájem o čtení. Je rozvíjena slovní zásoba a jsou posilovány grafomotorické dovednosti. Žáci se učí správné artikulaci, práci s dechem a hláskové i písmenné analýze a syntéze. Důraz je kladen na využívání hůlkového písma, zvláště počátečních písmen jmen žáků, díky kterým se vyvozují jednotlivá písmena abecedy. Používá se jednoduché písmo bez patek a ozdob. (Fasnerová, 2018; Vágnerová, 2002)

Ke čtení je využívána speciální metoda motivovaná hrou na mimozemšťany. Žáci nebo učitelé hláskují jednotlivá slova, která na signál přečtou jako celek. Začíná se od jednoduchých tříslabičných slov a poté se postupuje k náročnějším. (Fasnerová, 2018)

2. Etapa – nácvik čtení

Žáci se učí nadále číst pomocí hláskování (K-O-L-E-J-E) taková slova, která jsou zapsaná hůlkovým písmem. Postupně se hláskování zrychluje tak, že hlásky splývají do jednoho slova, které není znovu opakováno. (Wildová et al., 2021) Využívány jsou učebnice a pracovní sešity, ve kterých se postupně zvyšuje obtížnost. Poté, co se žáci naučí číst jednotlivé grafémy, přicházejí na řadu skupiny dy, ty, ny, di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Nenacvičují se samostatně ale výjimečně jen v podobě slabik. (Fasnerová, 2018; Wildová et al., 2021)

3. Etapa – čtení s malými tiskacími písmeny

V této fázi se žáci učí číst malou abecedu. Přechod je velmi rychlý, protože je možné uplatňovat transfer – mnoho písmen je podobných a rozdíl bývá jen v jejich velikosti (O, o, S, s, C, c). Malou tiskací abecedu se žáci neučí zapisovat, na konci prvního pololetí se ale začínají nacvičovat tvary psacího písma. Postup je podobný jako v analyticko-syntetické metodě.

Porovnání analyticko-syntetické metody a genetické metody

Metody mezi sebou mají několik hlavních rozdílů. V analyticko-syntetické metodě čtení se čtení rozvíjí pomocí slabikování, v genetické metodě se využívá hláskování. Jak bylo zmíněno, analyticko-syntetická metoda má u nás dlouhou tradici a znají ji též rodiče mnoha dnešních žáků.

Výhodou genetické metody může být kratší doba potřebná k tomu, aby žáci dokázali číst souvislé texty a buduje se tak dříve schopnost porozumění. Velkou měrou k tomu přispívá výhoda, že se žáci z počátku učí pouze jeden tvar písmene – tedy hůlkové písmo. Z toho důvodu není tolik zatěžována paměť žáka při osvojování si všech tvarů různých písmen.

V tuto chvíli jsme si popsali dvě metody čtení, které používá paní učitelka ve sledované třídě, ale také dvě nejčastěji popisované metody čtení v odborné literatuře. Jak jsem již zmiňovala výše, v této práci je nutné popsat i jednu úpravu běžné analyticko-syntetické metody, jelikož i ta je pro tuto diplomovou práci důležitá.

2.2.3 Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí

Tato metoda byla popsána v disertační práci doktorky Maňourové, která se nespokojila s běžnou podobou analyticko-syntetické metody a navrhla její úpravy tak, aby více respektovaly potřeby dnešního žáka. Zohledňovány jsou zvláště inovativní přístupy k výuce čtení a snaha eliminovat přílišné zaměření na technickou stránku. Žáci se v běžně používané metodě zaměřují pouze na čtení známých písmen a během psaní používají psací podobu. Oboje je ale náročné, a proto je to v této modifikaci upraveno tak, aby žák navazoval rychleji na své předchozí dovednosti. (Maňourová, 2015)

Níže jsou popsány rozdíly, které analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí odlišují od běžně používané verze.

1. Pracuje se s **klíčovými slovy** psanými pomocí hůlkového písma. Tato slova jsou vybírána nad rámec Živé abecedy. Na tabuli je napsáno slovo (například ANANAS), ve kterém žáci vyhledávají stejné grafémy a přiřazují k nim hlásky. V těchto slovech

se hlásky opakují a často bývají využívány i takové hlásky, která žák poznal již v jiných slovech a dokáže je tedy identifikovat. Postupně si tak žák osvojí celou abecedu psanou hůlkovým písmem.

2. Některá **slova** se žáci učí **jako celky** a jsou schopni je rozpoznat v textu.
3. **Pracuje se v tématech** a je využíván reálný kontext namísto čtení řad „izolovaných" slov.
4. **Opisují se klíčová slova** a využívá se volné psaní **vlastních textů** hůlkovým písmem. Texty jsou často doplněné různými obrázky.
5. Výběr metody analytické nebo syntetické je na žákovi. Žák může **hláskovat nebo slabikovat** podle své potřeby. (Maňourová, 2015)

2.3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

V této kapitole se budeme zabývat možnostmi, jak co nejlépe podpořit čtenářskou gramotnost žáků pomocí četby knih, výuky čtenářských dovedností a strategií nebo speciálně připravených cvičení pro žáky s poruchami učení. Důležitost následujících řádků zdůrazňuje vystihující citace Košťálové.

> Čtenář nezávislý nepotřebuje vedení při čtení – dokáže si poradit s texty, s nimiž se v životě potká, využije je užitečným způsobem. Čtenář přemýšlivý svobodně uvažuje o obsahu i smyslu textu a o tom, jak text jako nástroj komunikace odráží zájmy svého autora a jak hovoří konkrétně k němu jako jedinečnému čtenáři i ke čtenářské komunitě. (Košťálová 2009, str. 25)

2.3.1 Práce s knihou, vrstevnické aktivity

Práce s knihou by měla být pravidelně používána ve výuce, aby si žáci upevnili dovednost s ní pracovat. Učitel by neměl žákům všechnu látku bezmyšlenkovitě vykládat z učebnice, žáci by se měli také učit pracovat s jinými zdroji. Zároveň by se měli učit si tyto zdroje sami vyhledávat, hodnotit a prostudovat. (Kalhous & Obst, 2009)

Děti přicházející do první třídy mají různé zkušenosti s literaturou. Práce s ní obvykle začíná hromadným poslechem a společnou prací celé třídy. Až později učitelé přesouvají aktivitu

k individuální práci, nebo do skupin. Metody a formy výuky literatury by měly být rozmanité a kopírovat diferenciaci nebo individualizaci přístupu k dítěti. Tyto požadavky by měly vycházet z dostatečné znalosti dítěte, která se zajistí diagnostikami a hodnocením učitele. (Křivánek & Wildová, 2011)

Učitelé mohou podpořit zájem o čtení různými aktivitami nebo způsoby čtení. Jedním z nejčastějších způsobů je **individuální čtení**, které může být tiché i hlasité. Při hlasitém čtení, má učitel možnost opravovat chyby. Netradičnější je již **párové čtení**, kdy dva žáci čtou stejný text (hlasitě nebo tiše) a po přečtení si vyměňují informace. Obdobné je **skupinové čtení,** při kterém čte celá skupina žáků. **Společné čtení s učitelem** spočívá v tom, že učitel předčítá a žáci se k němu polohlasně přidávají. Někdy text pouze sledují očima, následovat by však měla diskuse a další práce s textem. Poslední je **kooperativní čtení**. Žáci si rozdělí úkoly, každý čte jiný text a vyhledává informace ke splnění společného úkolu. (Wildová et al., 2021)

2.3.2 Čtenářské dovednosti a strategie

Vybudovat si čtenářskou gramotnost je náročný proces, který je ovlivňován různými podmínkami, vnitřními i vnějšími. Záleží také na intelektu a charakteru, genetických dispozicích, motivaci a využívání čtenářských strategií. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011)

Když se žák začíná učit číst, nebo když dospělí potřebuje porozumět náročnějšímu textu, používá různé naučené strategie. Dospělí mají tyto postupy více zažité a využívají je bez vědomého přemýšlení, žáci se však vhodným strategiím pro práci s textem z počátku učí. Později tak mohou lépe a snadněji odpovídat na zadané otázky.

Čtenářské dovednosti

Jsou to zautomatizované činnosti umožňující rychlé, správné a plynulé čtení, které je účinné a umožňuje porozumění. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011) Často jsou využívány bez vědomé kontroly, a proto nemusíme přemýšlet nad tím, kterou dovednost využijeme, ale automaticky ji použijeme. (Najvarová, 2010)

Někdy se čtenářským dovednostem říká **postupy porozumění**. S tímto termínem bychom se setkali v testech PIRLS, které ověřují porozumění u žáků čtvrtých tříd základní školy. Jiný termín – **procesy zpracování textu** – používá testování PISA, které se zaměřuje na žáky patnáctileté.

Níže jsou vypsány klasifikace čtenářských dovedností podle PISA a PIRLS.

Procesy zpracování textu podle testování PISA (Potužníková et al., 2019)

a) Plynulé čtení (dekódování slov).
b) Vyhledávání informací.
c) Vyhledávání informací v textu.
d) Vyhledávání a výběr vhodného textu.
e) Porozumění.
f) Doslovné porozumění.
g) Propojování a vyvozování závěrů.
h) Posuzování a uvažování.
i) Hodnocení kvality a důvěryhodnosti.
j) Uvažování o obsahu a formě.
k) Odhalení a zpracování rozporu.

Čtenářské dovednosti podle PIRLS 2016 (Janotová et al., 2018)

1. Vyhledávání informací

   Lokalizování přímo uvedených informací.

   a) Vyhledání určitých údajů (slov, čísel).
   b) Vyhledání určitých myšlenek.
   c) Vyhledání definic pojmů nebo slovních spojení.
   d) Vyhledání údajů v tabulce, grafu nebo na mapě.
   e) Rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas apod).
   f) Nalezení hlavní myšlenky, pokud je v textu zmíněna.

2. Vyvozování závěrů
    a) Pochopení příčinné souvislosti mezi událostmi.
    b) Popsání vztahu mezi dvěma postavami.
    c) Vyvození hlavní myšlenky z několika tvrzení.
    d) Určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno.

3. Interpretace
    a) Rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu.
    b) Posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci.
    c) Propojování a porovnání různých informací v textu.
    d) Vysvětlení povahy, jednání a pocitů postav.
    e) Odvození nálady a atmosféry příběhu.
    f) Hledání souvislostí mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi.

4. Posuzování textu
    a) Kritické posouzení věrohodnosti informací a popisovaných událostí.
    b) Uvažování o vhodnosti použití jazykových prostředků a jejich působení na čtenáře.
    c) Posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu.
    d) Posouzení výstižnosti názvu vzhledem k obsahu textu.
    e) Rozpoznání autorova záměru nebo názoru na hlavní téma textu.

Můžeme si všimnout, že obě klasifikace se shodují v základních dovednostech, kterými jsou vyhledávání informací, vyvozování závěrů, a posuzování textu. Ty jsou stanovené jako klíčové vlastnosti. PIRLS do svého přehledu přidává na rozdíl od PISA také interpretaci.

Vedle těchto klasifikací se můžeme také zaměřit na dovednosti, které využívají publikace přímo určené dětem k výuce. V **nakladatelství Šafrán** vychází řada učebnic,

které se zaměřují na čtení s porozuměním. V publikaci pro první ročník rozlišují tyto čtenářské dovednosti, které poté záměrně rozvíjí v úkolech k textům.: *Určit hlavní myšlenku, rozhodnout, zda se jedná o fantazii, nebo realitu, kdo a co se v textu objevuje, předvídat další děj, rozhodnout o posloupnosti textu a porovnat dvě postavy.* Záměrně tak u dětí rozvíjí čtenářské dovednosti pomocí cílené práce. (Liscinskyová, 2021)

Někdy žákovi však jeho čtenářské dovednosti nemusí stačit. Na řadu tedy přicházejí čtenářské strategie.

Čtenářské strategie

Na rozdíl od čtenářských dovedností, strategie mohou pomoci ve chvílích nouze, když je text příliš náročný a kdy je nad čtenářovi možnosti. (Košťálová, 2009; Metelková Svobodová & Hyplová, 2011) Jsou to postupy, které žák používá uvědoměle a záměrně během čtení. Po určité době si tyto strategie osvojí tak, že již nebude muset přemýšlet nad jejich používáním. – stanou se čtenářskými dovednostmi. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011; Najvarová, 2010)

Podle PISA (Potužníková et al., 2019) vedla přímá výuka čtenářských strategií ke zlepšení porozumění textu a využívání informací. Předpokládá se, že když se žáci naučí používat strategie s učitelem, budou je umět používat i při samostatném čtení.

V této části budou uvedeny některé klasifikace, ze kterých můžeme jednotlivé strategie vybírat.

Čtenářskými strategiemi podle (Fisher et al., 2009) jsou:

a) Stanovení účelu čtení.
b) Vyvozování.
c) Shrnování a slučování v jeden celek.
d) Předvídání.
e) Kladení otázek.
f) Vizualizace.

g) Monitorování (uvědomuji si, že textu nerozumím a více se snažím, aby to tak nebylo).
h) Určování důležitosti.
i) Spojování souvislostí.

Küçükoğu (2012) uvádí velmi podobné strategie, kterými jsou: *předvídání, vizualizace, vytváření souvislostí, shrnování, dotazování, odvozování.*

Naproti tomu Serravallo (2015) popisuje ve své příručce 13 základních strategií a každou z nich dělí na několik menších cílů. Mezi tyto strategie patří například: *Buď objevitel, který najde v knihách poklad, perfektní místo na čtení, podívej se na obrázky, které pomohou, čti to, jako bys vždy věděl, uč se z obrázků a podobně*. Celkově tak vzniklo přes 250 strategií, které mohou žákům pomoci v porozumění čtenému.

Zde je vidět, že se počtu čtenářských strategií nekladou meze a záleží tedy na učiteli, nebo žákovi, které si vybere.

V této práci jsou čtenářské dovednosti a strategie velmi důležité při návrhu a hodnocení pomůcek v praktické části. Pro další části diplomové práce jsou nejvhodnější klasifikace čtenářských dovedností podle PIRLS, protože při svých výzkumech testují žáky prvního stupně a klasifikace čtenářských strategií podle Fisher et. al.

2.3.3 Trénink porozumění čtenému textu

Pokud se žákovi nedaří porozumět čtenému textu, můžeme se zaměřit na reedukaci pomocí sérií různě složitých úkolů, ve kterých se bude žák postupně učit dalším dovednostem.

Níže popsané techniky jsou určeny pro žáky, kteří mají již problémy s porozuměním. Nám ale v této práce dobře poslouží jako inspirace pro úkoly, které pomohou se čtením začínajícím čtenářů.

(Jucovičová & Žáčková, 2008) navrhují několik úkolů, z nichž si některé níže uvedeme.

- Ústní vyjádření přečteného.
- Porozumění obsahu izolovaných slov/vět – dítě přečte text a vyhledá nebo nakreslí příslušný obrázek, vykoná pokyn nebo sdělí vlastními slovy, co bylo obsahem.
- Překrytí jednoho slova ve větě, dítě ho doplní podle významu.
- Práce s textem, ve kterém jsou některá slova vynechána a jsou uvedena odděleně od textu.
- V textu se objevují slova navíc a žák rozhoduje, která tam nepatří.
- Žák přečte text a obsah vyjádří obrázkem nebo převypráví svými slovy.
- Dítě srovná věty do správného pořadí.

Na základě těchto návrhů na úkoly jsou v empirické části práce navrhovány a popisovány vytvořené didaktické pomůcky, protože zaměření úkolů dobře odpovídá potřebám žáků čtenářů.

Shrnutí kapitoly

Rozvíjet čtenářskou gramotnost můžeme mnoha způsoby – četbou knih, prací ve skupinách, využíváním čtenářských dovedností a strategií, nebo typy úloh, které jsou navržené tak, aby reedukovaly potíže žáků. Učitelé v praxi používají mnoho dalších metod, pro tuto práci nám ale stačí pouze výše zmíněné.

Důležité je, aby se díky nim dařilo žáka co nejvíce podpořit v rozvoji čtení a porozumění čtenému.

2.4 Diagnostika čtenářské úrovně

Během výuky potřebujeme často získávat zpětnou vazbu o dosahování stanovených cílů. Při čtení posuzujeme znaky čtenářského výkonu, například správnost, plynulost nebo porozumění. Tvoříme si tak přehled o schopnostech žáků a na základě těchto zjištění můžeme lépe upravovat podmínky výuky. V této kapitole blíže popíšu doporučení

k realizaci diagnostických zkoušek. Objasním, jak diagnostickou zkoušku sestavit a vyhodnotit a blíže se také zaměřím na již zmíněné znaky čtenářského výkonu.

V současné době učitel k hodnocení využívá mnoho různých metod. Jednou z nejpoužívanějších je pozorování, dále audionahrávky čtení, portfolia a další záznamy tvořené během a po vyučování. Některé didaktické materiály nabízí návrhy diagnostických prověrek, které se zaměřují na techniku čtení i schopnost porozumět. Učitel by měl tyto prostředky využívat nejen k hodnocení a klasifikaci, ale také při plánování dalšího edukačního procesu. Díky tomu by byl využit celý potenciál získaných informací. (Wildová et al., 2021) Na tomto upozornění se shoduje též Zelinková (2001) i Toman (1991) a nabádají, že zjištěné informace má učitel využívat k diferencované a individualizované výuce.

Během diagnostiky postupujeme od nejkratších a nejjednodušších textů ke složitějším. Cílem je, abychom zjistili, na jaké úrovni dítě je bez ohledu na věk. (Zelinková, 2001)

2.4.1 Znaky čtenářského výkonu

Znaky čtenářského výkonu jsou ukazatele určitých vlastností, které by měl splňovat výborně přečtený text. Úroveň naplnění každého znaku je u žáků různá a měla by se postupem času zlepšovat tak, aby nakonec žák dosahoval co nejlepší úrovně ve všech znacích, tedy četl bez chyb, se správnou intonací, rychlostí apod. Pro přehled je uvedeno několik klasifikací, podrobně popsána je ale pouze až poslední.

Jako první můžeme rozlišovat **znaky podle Zelinkové** (2011), kterými jsou *rychlost, správnost, technika čtení, porozumění čtenému textu, doprovodné projevy při čtení* (vrtění se, poposedávání, vzdychání…) a *vztah ke čtení, literatuře a slovesnému umění.*

Toman (1991) popisuje pouze čtyři znaky, kterými je *čtení správné, čtení uvědomělé (s porozuměním), čtení plynulé a čtení výrazné*. Oba autoři se shodují ve správném čtení a porozumění. Toman však dále popisuje plynulost a výraznost, zatímco Zelinková se soustředí na vnitřní a vnější projevy žáka.

Wildová et al. (2021) rozlišují celkem pět znaků. Ty dělí do dvou skupin na kvalitativní a kvantitativní. Pro diagnostiku žáků v prvním ročníku je doporučováno posuzovat spíše kvalitativní znaky, kvantitativní znak *rychlost* by neměl být využíván pro hodnocení.

Kvalitativní znaky

a) **Správnost čtení** je základním znakem čtenářského výkonu. Je velmi důležitá pro rozvoj plynulého, uvědomělého a výrazného čtení. Žákem čtený text by se měl shodovat se svou tištěnou podobou. Správnost čtení je závislá na znalosti písmen, automatizaci čtení slov a na porozumění. (Wildová et al., 2021)
b) **Čtení s porozuměním** je samostatná složka a cíl čtenářského procesu, který nejčastěji ověřujeme doplňujícími otázkami. Porozumění je závislé na čtenářské technice, jazykové a kulturní vyspělosti, slovní zásobě, ale též na stavbě a náročnosti vět. Úkolem učitele je již od začátku vést žáka k porozumění tomu, co čte. (Wildová et al., 2021)
c) **Plynulost čtení** se vyznačuje čtením slov, vět a souvětí souvisle, jako významového a intonačního celku. Není využíváno hláskování, slabikování ani nevhodných pauz. Plynulost je závislá na správnosti, porozumění textu a tempu četby. Důležitou roli má dýchání. (Wildová et al., 2021)
d) **Výrazné čtení** je považováno za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Důležitá je správná intonace, přízvuk, znějící hlas, dýchání, artikulace a spisovná výslovnost. Je často doprovázeno hlubším prožitkem, pochopením a hodnocením čteného textu na základě interpretace. Chyby ve výraznosti opravujeme spíše až pokud brání porozumění, jinak respektujeme individuální projev. (Wildová et al., 2021)

Kvantitativní znaky

a) **Rychlost čtení** je ovlivňována způsobem čtení, obtížností textu, porozuměním, momentálním zdravím čtenáře a mnoha dalšími okolnostmi. Je poměrně rychle rozvíjena v genetické metodě čtení, v druhém pololetí se jí ale analyticko-syntetická metoda vyrovná a nadále jsou již rychlosti čtení stejné. V prvním ročníku je vhodné, aby se žák naučil číst vhodným tempem, protože jak příliš pomalé, tak příliš rychlé čtení negativně ovlivňuje porozumění textu. Tempo čtení ale není nijak

zdůrazňováno a nemělo by v prvním ročníku být příliš hodnoceno. (Wildová et al., 2021)

2.4.2 Diagnostické prověrky

Diagnostické prověrky jsou vytvořené sady textů, pomocí kterých mohou učitelé zachytit nejen chyby ve čtení, ale i špatné návyky. Učitel si z nich, stejně jako z jiné diagnostiky, má odnést poznatky pro další práci se žáky. Nedoporučuje se je využívat pouze jako podklad pro klasifikaci. (Toman, 1991)

Pro první ročníky by měly být připraveny tři soubory neznámých textů, přičemž první prověrka by měla obsahovat přibližně jednu větu, druhá prověrka dvě až tři věty připravené každému žákovi. Během třetí prověrky by měl žák dokázat přečíst již kratší odstavec. (Toman, 1991)

Tyto informace částečně korespondují s metodickou příručkou k Živé abecedě Slabikáři a Písankám s kocourem Samem (Andrýsková, 2014) od nakladatelství Nová škola, ve které jsou texty diagnostické prověrky navrženy podle některých z těchto zásad. Andrýsková ale zařazuje čtyři soubory prověrek. Ty by měly být realizovány krátce po ukončení jednotlivých etap čtení, na které jsou zaměřeny. Žákům by měl být na čtení zajištěn dostatečný klid, nejlépe tak, že je pro ostatní připravena samostatná práce, při které nebudou rušit čtenáře. (Andrýsková, 2014)

První diagnostická prověrka

První diagnostická prověrka, která by měla být zařazována přibližně v lednu, ověřuje způsob čtení skupin s otevřenou slabikou (ma, lo). Slabika by měla být přečtena jako celek a slovo postupně po slabikách. Volíme slova nebo jednu až dvě krátké věty o 3-5 slovech. Po 3 slovech nebo každé větě se ptáme na porozumění. (Andrýsková, 2014)

Druhá diagnostická prověrka

Druhá diagnostická prověrka je zařazována přibližně v březnu, po dokončení čtení dvouslabičných a tříslabičných slov s otevřenou slabikou a slov 1-2 slabičných se zavřenou slabikou. Sledujeme pokrok ve čtení otevřených slabik a zvládnutí čtení uzavřených slabik. Žák čte 2-3 kratší věty a reaguje na otázky k porozumění. (Andrýsková, 2014)

Třetí diagnostická prověrka

Je prováděna přibližně v květnu. Žáci by měli znát téměř všechna písmena až na písmena ď, ť, ň a slabiky di, ti, ni, nebo slabiky obsahující ě. Při zkoušce žák čte přibližně 3-5 vět se slovy obsahujícími skupiny souhlásek na jakékoli pozici slova a víceslabičná slova jednodušší stavby. Problém by jim již neměl dělat žádný text, který neobsahuje příliš obtížná slova. (Andrýsková, 2014)

Čtvrtá diagnostická prověrka

Čtvrtá diagnostická prověrka je určena na konec školního roku, nejlépe konec května, počátek června, aby byl ještě čas na případné opravy. Žák by měl umět číst již jakýkoli text, přesto vybíráme takový, ve kterém nejsou nahromaděna náročná slova. (Andrýsková, 2014)

2.4.3 Záznam diagnostické prověrky

Učitel by si měl během zkoušky dělat vlastní poznámky, nejlépe do vytištěného záznamového archu. Andrýsková (2014) i Toman (1991) nabízí sadu značek, které umožnují rychle zaznamenat chyby. Učitel se tyto značky musí před zkouškou naučit, aby dokázal aktivně zaznamenávat všechny chyby.

Pro tuto práci jsem se rozhodla více popsat pouze označení Tomana (1991), které se od návrhu Andrýskové příliš neliší, zdá se ale podrobnější a přehlednější.

Toman (1991) navrhuje chyby značit tímto způsobem.

1. **Správnost**
   a) Záměna a přidávání hlásek – zápis do textu.
   b) Vynechávání hlásek, slabik, slov – přeškrtnutí v textu.
   c) Přehození hlásek, slabik, slov – označení v textu.
   d) Komolení slov – zápis v textu.

2. **Plynulost**
   a) Hláskování šeptem – družstevní.
   b) Hláskování hlasité – družstevní.
   c) Slabikování sekané – druž/stev/ní.
   d) Slabikování vázané – družstevní.
   e) Nefunkční pauzy mezi slovy a jejich skupinami – Usmál / se na / Honzíka.
   f) Příliš dlouhá pauza – Usmál se na // Honzíka.
   g) Opakování slov a jejich částí – družstevní, Honzík.
   h) Velmi pomalé nebo rychlé tempo – označení v textu: p, r.

3. **Výraznost**
   a) Nesprávný slovní přízvuk – do okénka.
   b) Nesprávný důraz – Dnes tři obědy.
   c) Nesprávná intonace – ↗ → ↘
   d) Nesprávné frázování – stejná značka jako pro nefunkční pauzy.
   e) Špatná kultura a technika řeči – označení v textu k, d, H, V.

4. **Uvědomělost**
   f) Stupeň porozumění zřejmý z odpovědi nebo reprodukce – dobré (d), částečně (č), neporozumění (n).

3 Didaktické pomůcky pro výuku čtení

V této kapitole se zaměřím na tvorbu didaktických pomůcek. Vymezím, o jaké didaktické materiály se jedná, jak se dají dělit a zvláště, jak je vyrábět. Důležitou součástí bude klasifikace otázek, které je možné v materiálech využívat, aby napomáhaly rozvíjet žáka v co nejširší škále. Tyto informace jsou klíčové pro praktickou část práce, kde je výroba takových pomůcek a jejich hodnocení stanoveno jako jeden z cílů.

Didaktické pomůcky jsou řazeny mezi prostředky výuky. Ty můžeme v širším slova smyslu chápat jako jevy sloužící k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Jsou mezi ně zahrnovány všechny materiální předměty, které zefektivňují vyučovací proces a souvisí s vyučovací metodou, nebo organizační formou. Obvykle bývají názorné a usnadňují výuku. Při správném používání a zakomponování do vyučovacího procesu neslouží pouze k dosahování vzdělávacích výsledků, ale pomáhají také různě obměňovat vyučovací procesy. (Maňák, 2003)

Třídění didaktických materiálů

Pro tuto práci jsem si vybrala klasifikaci didaktických materiálů podle Maňáka (2003), která je podrobnější, než u jiných autorů a ukazuje nám celou škálu možných pomůcek, které jsou ve vyučovacím procesu využívány.

Maňák (2003) klasifikuje didaktické materiály následovně

1. Skutečné předměty (přírodniny, reparáty, výrobky).
2. Modely (statické nebo dynamické).
3. Zobrazení:
    a) Obrazy, symbolická zobrazení.
    b) Statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce).
    c) Dynamická projekce (film, televize, video).
4. Zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky).
5. Dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo).

6. Literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty).
7. Programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

V této práci se budu nadále zabývat již pouze literárními pomůckami, jako jsou učebnice, pracovní sešity a texty.

3.1 Výroba didaktické pomůcky

Pomůcky si učitel volí v návaznosti na určité podmínky, jako je způsob manipulace, míra názornosti pomůcky a navazující metodické materiály, které jsou k ní vytvořeny. Ve výběru pomůcek ho ovlivňuje stanovený cíl a obsah vzdělávání, charakter předváděných jevů, ovládání pomůcky a podmínky realizace. (Maňák, 2003) Jak ale Maňák (2003, str. 55) popisuje „Učitel je mnohdy stavěn do situace, že mu existující názorné a metodické (softwarové) vybavení nestačí nebo nevyhovuje, musí si proto potřebné výukové materiály vytvářet sám.“

Podle Maňáka (2003) je při výrobě pomůcky vhodné dodržet následující postup.

1. Stanovení **koncepce** neboli nápadu na zkvalitnění výuky. Důležité je ho konfrontovat s osnovami vyučovacího předmětu i psychickou úrovní žáků.
2. **Analýza** nápadu na pomůcku z hlediska vnitřní struktury, mezipředmětových vztahů i předpokládaného dopadu na žáka.
3. Vytvoření **projektu** neboli promyšlení metodických, technických a technologických otázek.
4. Výsledná **realizace** a ověření materiálu.

3.1.1 Výběr textu a tvorba úloh

Pokud budeme vytvářet literární pomůcky, je z hlediska jejich zaměření vhodné, aby byly dodrženy některé zásady výběru vhodného textu.

Podle Vykoukalové & Wildové (2013) bychom měli vybírat **texty různého typu**, které učí žáka vnímat a pracovat s **různými formami textů**. Dále bychom měli dbát na **autenticitu,** tedy vybírat takové, se kterými se žák může běžně setkat. Tyto texty mají být **různě dlouhé, obtížné** a obsahovat **neznámé pojmy**, aby měli žáci možnost učit se odhadovat význam podle kontextu. Žáci by se v textech měli také setkat **s různými typy promluv** – přímou řečí, nepřímou řečí apod.

Žáci, kteří budou s texty pracovat, se mohou nacházet na různých úrovních schopností. Aby výuka odpovídala jejich potřebám, je vhodné vytvářet **diferenciované úkoly**. Každá úloha může mít více variant tak, aby byla přizpůsobena více žákům. Je též doporučeno, aby se úlohy vztahovaly přímo k textům a zahrnovaly co nejširší škálu rovin čtenářské gramotnosti. Dalšími doporučeními je ptát se na **informace z různých pohledů** (autora, adresáta, postavy), vytvářet **typově pestré otázky** (s volbou odpovědi, s otevřenou otázkou, komparativní), které jsou zajímavé, zábavné i netradiční a propojují informace s předchozími znalostmi žáků. (Vykoukalová & Wildová, 2013)

Při výběru textů můžeme postupovat podle informací vycházejících z výsledků testování PIRLS. Z nich vyplývá, že země s nejlepšími výsledky využívají při výuce čtení přímo dětskou literaturu. Pokud jsou knihy využívány pouze jako doplňkový materiál k výuce (a základ tvoří učebnice), výsledky ve výzkumech jsou spíše průměrné. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011) Může se tedy jevit jako vhodnější používat při výběru didaktických materiálů celé knihy, a nejen pouze jejich úseky v čítankách.

3.1.2 Bloomova taxonomie

Učitelé jsou někdy kritizováni za to, že se se žáky soustředí pouze na příliš jednoduché úkoly, tedy na roviny zapamatování a reprodukce učiva. Není důležité, aby se žáci učili pouze poznatkovou rovinu, ale aby rovněž uměli své dovednosti aplikovat a provádět s nimi náročnější myšlenkové operace. Z toho důvodu mohou být některé taxonomie při tvorbě vyšších cílů hodiny i otázek do výuky velmi užitečným nástrojem. (Kalhous & Obst, 2009)

Jednou z nejčastěji citovaných taxonomií je taxonomie B. S. Blooma. Ten ji navrhl na univerzitě v Chicagu v 50. letech 20. století, aby se mezi sebou mohly snadněji

dorozumívat různé univerzity, nebo odborníci při tvorbě testových úloh. Po několika letech úprav a zkoušení byla v roce 1956 jeho taxonomie vydána a později se jí začalo říkat Bloomova taxonomie. (Krathwohl, 2002)

Původní taxonomie obsahovala šest hlavních kategorií. Ty byly seřazeny od jednoduchých po komplexní, vyžadující abstraktní myšlení. Každá z nich byla rozdělena ještě do podkategorií a první navíc do dalších subkategorií. (Byčovský, 2004) Hierarchické uspořádání bylo použito, protože se předpokládalo, že pro zvládnutí vyšší kategorie je nutné zvládnout nejprve nižší úrovně. (Kalhous & Obst, 2009) Níže je taxonomie popsána podle jednotlivých stupňů. (tabulka1)

Bloomova taxonomie kognitivních cílů – původní podoba (Kalhous & Obst, 2009)

Znalost	Na této úrovni je vyžadováno vybavení si informací, které žák již zná, ale není nutné využití těchto informací.
Porozumění	Je požadováno, aby žák již prokázal, že znalost pochopil a umí ji využít.
Aplikace	Využité informace mají být přeneseny do nových situací, při kterých jsou znovu využity.
Analýza	Ve stupni analýzy jsou sdělení rozložena na prvky nebo části tak, aby byly objasněny jejich vztahy a celkově se uspořádaly myšlenky. Jedná se o schopnost odlišit fakta od hypotéz, zdůvodnit argumenty, a zhodnotit, zda jsou zjištěné údaje významné nebo nevýznamné.
Syntéza	Syntéza je schopnost skládat prvky do celku. Informace vyhledávané z různých pramenů jsou skládány do nových útvarů, které předtím neexistovaly.
Hodnocení	Je nejvyšší kategorie, ve které jde o schopnost posoudit hodnotu myšlenek, dokumentů, materiálů, výtvorů, metod nebo různých řešení.

Tabulka 1 - Bloomova taxonomie – původní podoba

Bloomova taxonomie kognitivních cílů – revidovaná podoba

Tato taxonomie byla později revidována a přinesla rozšířenější strukturu. V dimenzi kognitivního procesu zůstalo šest kategorií, jejich názvy byly ale trochu pozměněny tak, aby odpovídaly způsobu použití v cílech. Větší změnou bylo přejmenování bývalého stupně *syntéza* na *tvořit*. Tato kategorie si navíc vyměnila místo se stupněm *hodnotit*. (Krathwohl, 2002)

Přibyla rovněž nová dimenze, kterou jsou poznatky. V této dimenzi najdeme čtyři oblasti – **poznatky faktické** (základní poznatky, které pomáhají k orientaci v oboru a při řešení úlohy), **poznatky konceptuální** (vztahy mezi poznatkovými strukturami), **procesuální poznatky** (pracovní postupy, metody zkoumání) a **metakognitivní poznatky** (uvědomování si vlastních kognitivních procesů). (Byčovský, 2004)

Vznikne nám tak složitější tabulka (tabulka 2), ve které můžeme cíle více kategorizovat. (Byčovský, 2004)

Poznatky	Kognitivní procesy					
	1 Zapamatovat si	2 Porozumět	3 Aplikovat	4 Analyzovat	5 Hodnotit	6 Tvořit
Poznatky faktické						
Poznatky konceptuální						
Poznatky procesuální						
Poznatky metakognitivní						

Tabulka 2 - Bloomova taxonomie – revidovaná

Aktivní slovesa

Stanovování cílů a formulace otázek se může zdát snazší, pokud budeme znát seznam alespoň některých vhodných sloves. V anglické literatuře se takových seznamů objevuje velké množství, v českém jazyce jsou ale bohužel některá slova synonymy, a tak při překladu

zanikají. Přesto pro co největší přehled uvádím v tabulce (tabulka 3) společně slovesa od Claudie J. Stanny (2016), která analyzovala 30 různých cizojazyčných zdrojů a sepsala zmiňovaná slovesa do širokého seznamu, a přidávám také seznam od Kalhouse & Obsta (2009), kteří sepsali seznam v českém kontextu.

Zapamatovat si	Definuj, doplň, identifikuj, napiš, označ, opakuj, podtrhni, pojmenuj, popiš, přiřaď, reprodukuj, řekni, seřaď, uveď, urči, vysvětli, vyber, zapamatuj si.
Porozumět	Charakterizuj, diskutuj, dokaž, identifikuj, interpretuj, jinak formuluj, klasifikuj, objasni, odhadni, oprav, popiš, porovnej, přelož, přepiš, převeď, shrň, uveď příklad, vysvětli, vysvětli svými slovy, vypočítej, zkontroluj, změř, zobecni.
Aplikovat	Aplikuj, diskutuj, demonstruj, dramatizuj, experimentuj, interpretuj údaje, klasifikuj, manipuluj, nakresli, naplánuj, navrhni, použij, přeměň, prokaž, proveď, řeš, ukaž, uveď vztah mezi, vytvoř, vypočítej, vyzkoušej, vysvětli.
Analyzovat	Analyzuj, najdi princip uspořádání, odhadni, odliš, organizuj, prokaž, prozkoumej, proveď rozbor, rozhodni, rozděl, rozliš, roztřiď, testuj, upřednostni, usuzuj, vytvoř schéma, vyber, vyřeš, zkoumej.
Hodnotit	Argumentuj, dej dohromady, kritizuj, obhaj, ohodnoť, oceň, posuď, porovnej, připrav, přeskup, vyber.
Tvořit	Formuluj, kombinuj, konstruuj, naplánuj, navrhni, organizuj, poskládej, připrav, přepiš, přetvoř, řekni proč, sesbírej, shromáždi, vytvoř, vyrob.

Tabulka 3 - Seznam aktivních sloves

Shrnutí

Pomocí této klasifikace je možné stanovit náročnost námi zadávaných úloh a zjistit, zda odpovídají různých kategoriích kognitivních cílů, či ne.

Zjištění, jaké učební úlohy žákům dáváme, může zajistit, že se nebudou stále opakovat a žák si na jejich řešení nezvykne. (Kalhous & Obst, 2009)

V podstatě tím můžeme zjistit, jakou náročnost má náš soubor učebních úloh, zda je pestrý a rozmanitý, jaká je jeho náročnost podle jeho poslání a zda je možné pomocí něj splnit vytyčený cíl. (Kalhous & Obst, 2009)

Pro účely této diplomové práce budu nadále používat Bloomovu taxonomii v původní, starší verzi, protože mi pro hodnocení pomůcek stačí pouze jedna dimenze hodnocení.

4 Diferenciace a individualizace výuky

V této poslední kapitole se zaměřím na vysvětlení dvou důležitých pojmů, kterými jsou diferenciace a individualizace. Oba pojmy výrazně souvisí s prací učitele a ještě výrazněji, pokud potřebujeme pracovat s žáky na různých úrovních schopností. Učitel, který chce pracovat s žáky čtenáři odlišně než s jinými žáky, musí dokázat svou výuku rozvrstvit a rozdělit.

Tyto pojmy řadíme mezi organizační formy výuky, kterými se „zpravidla chápe uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování (…) Organizační uspořádání má na první pohled viditelnou vnější stránku.“ (Kalhous & Obst, 2009, str.293)

Každá organizační forma umožňuje žákovi a učiteli jinou míru interakce. Ve spojení s výukovými metodami mohou být organizační formy klíčem ke splnění cílů výuky. (Kalhous & Obst, 2009; Skalková, 2007)

4.1 Diferencovaná výuka

Podle Eikeland & Ohna, (2022) se dá diferenciace popsat jako přizpůsobení výuky jednotlivcům v heterogenních třídách, pomocí nabídky rozmanitých cílů a obsahu, pracovních metod a vyučovacích postupů i tempa. Učitel se snaží naplňovat co nejvyšší potenciál každého žáka.

Jako u mnoha dalších teoretických informací, můžeme najít i různé pohledy na tuto problematiku. Vybrala jsem dvě dělení, která blíže popíšu.

Dělení diferenciace podle Kalhouse & Obsta

1. **Vnější diferenciace**

   Je způsob oddělení nadanějších žáků od ostatních například pomocí tříd rozdělených podle ročníku. Jinými možnostmi jsou třídy s rozšířenou výukou některých předmětů, nebo přestup žáků ze základního vzdělávání na víceletá gymnázia.

2. **Vnitřní diferenciace**

   Je způsob dělení žáků uvnitř skupiny. Všichni žáci pracují během stejné výuky, jsou ale odpovídajícím způsobem rozvíjeni. Kalhous & Obst (2009)

   Učitelé mohou používat například různé hladiny Bloomovy taxonomie a vytvářet tak pro žáky rozdílné cíle.

Dělení diferenciace podle Eikeland & Ohna

Eikeland & Ohna (2022) identifikovali v různých výzkumech čtyři základní typy diferenciace:

1. **Diferenciace jako individualizace –** Vzdělávání na základě individuálních vzdělávacích potřeb tak, aby žák dosáhl plného potenciálů. Diferenciace v tomto kontextu může být vnímána jako individualizace.
2. **Diferenciace jako přizpůsobení se specifickým skupinám –** Oddělení skupiny žáků, která si je podobná (nadáním, pohlavím, jazykovými dovednostmi) od ostatních. I přesto, že se jedná o efektivní přístup, může prohlubovat rozdíly mezi žáky a sociální nespravedlnost.
3. **Diferenciace jako adaptace v různých třídách –** Výuka je přizpůsobena tak, aby byly uspokojeny potřeby všech v rámci jedné třídy, podobně jako u individualizované diferenciace. Větší důraz je ale kladen na kontext výuky a žáky jako skupinu, ne jednotlivce.
4. **Diferenciace z pohledu systému** – Diferenciace ovlivněna řediteli škol a vzdělávacími systémy. Určuje, jaké podmínky k diferenciaci učitelé mají a zda existuje stejné kurikulum pro všechny žáky v průběhu povinného vzdělávání, nebo se žáci rozdělují do různých proudů.

Shrnutí

V této práci je dále věnována pozornost vnitřní diferenciaci**,** jak ji popsali Kalhous & Obst, nebo také diferenciaci jako individualizaci a diferenciaci jako adaptaci v různých třídách, které popsal Eikeland & Ohna. V kontextu této práce je zkoumána pouze jedna konkrétní

třída, která je zařazena v běžném vzdělávacím proudu, a ne žáci rozdělení do různých tříd podle schopností.

4.1.1 Vnitřní diferenciace

V rámci výuky v jedné třídě se ihned při prvních realizacích hromadné výuky někteří učitelé zabývali myšlenkou, jak seskupit žáky podle určitých kritérií do homogenních skupin a organizovat tak lépe jejich práci. Žáci byli tříděni například podle inteligence, nebo úrovně schopností. Vytvořením skupiny dětí, se stejnými schopnostmi, se mohly nastolit vhodné podmínky pro individuální rozvoj každého žáka. (Kalhous & Obst, 2009, Skalková, 2007)

Za prospěšnější se však považuje integrovaná vnitřně diferenciovaná výuka, jejíž způsoby výuky můžeme podle Kalhouse & Obsta (2009) realizovat takto:

1. **Práce ve skupinách**
   Nadanější žáci tvoří jednu skupinu a v ní pracují na náročnějších úkolech, nebo jsou rozděleni do různých skupin a v nich pomáhají ostatním jako vedoucí práce.
2. **Pomoc spolužákům**
   Nadanější žáci pomáhají přímo ve výuce ostatním s procvičováním nebo upevňováním učiva. Tato pomoc je výhodná i pro pomáhajícího žáka, protože mnoho informací pochopí právě, když se je snaží někomu vysvětlit.
3. **Domácí úkoly**
   Nadanější žáci dostávají náročnější práci také domů, nebo jsou rozvíjeni pomocí účasti na různých soutěžích
4. **Olympiády a soutěže**
5. **Volitelné předměty**
6. **Nepovinné předměty**
7. **Zájmové kroužky pořádané školou, nebo jinými institucemi**
8. **Základní umělecké školy, jazykové školy**

Jiný způsob navrhuje Semrádová (2023), která zkoumala dobrou praxi učitelů při výuce matematiky a nalezla mezi nimi čtyři možnosti, jak podpořit výuku různorodých žáků.

1. **Diferenciace obtížnosti učebního úkolu.**
   Ta může být realizována různými gradovanými úkoly.
2. **Diferenciace rozsahu učebního úkolu.**
   Zvýšení či snížení počtu úkolů.
3. **Diferenciace časového hlediska učebního úkolu.**
   Žáci mají možnost pokračovat na splnění úkolu delší čas než ostatní. Ostatní mezitím využívají například další gradované úlohy.
4. **Diferenciace učebního úkolu dle zájmu žáků.**

Tyto dvě klasifikace možností diferenciace jsou zcela odlišné. Kalhous & Obst se zabývají pomocí, kterou může žák dostat od učitele a způsobem, kdy může naopak učiteli pomáhat on. Semrádová se zabývá spíše možností, jak upravit úlohu tak, aby umožňovala diferenciaci. Obě klasifikace mohou být nápomocné, zvláště, když budou použity tak, aby se doplňovaly.

Na závěr této části je možné shrnout, že velkým rizikem třídy, která není diferenciovaná je, že si nadanější žáci mohou zvyknout na lehkou práci a jen proplouvat, aniž by museli vyvinout nějaké úsilí. (Kalhous & Obst, 2009) To ukazuje učiteli, jak důležitým úkolem diferenciace je.

4.2 Individualizovaná výuka

Problematika individualizace a diferenciace spolu těsně souvisí a vzájemně se doplňuje.

Typ individualizované výuky bychom si neměli plést s individuální výukou. Termíny jsou si velmi blízké, přístupy učitele jsou ale jiné a odehrávají se za jiných podmínek. **Individuální výuku** můžeme charakterizovat jako výuku, kdy se učitel věnuje vždy jen jednomu žákovi a pro každého stanovuje učivo jinak. Tato výuka se nejčastěji používá při doučování. (Kalhous & Obst, 2009)

Individualizovaná výuka se snaží řešit problém žáků s nejrůznějšími předpoklady v učení během společné výuky ve škole. Každý žák má jiné zájmy a některým z nich může hromadná

výuka přinášet potíže, zvláště protože nepřináší prostor na práci s tím, co je zajímá. Učitel vidí třídu jako celek a přehlíží odlišnosti každého jedince. (Kalhous & Obst, 2009)

„Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žáku na základě poznání jeho možností.“ (Skalková, 2007, str 229) Žáci nezpracovávají tutéž úlohu stejně, ale jsou vytvářeny takové situace, které každému umožňují přistupovat k ní podle svých schopností. (Skalková, 2007)

Díky této svobodě získává žák i velkou zodpovědnost. Objevuje se vnitřní motivace a vůle. Žák musí spoléhat sám na sebe, překonávat překážky, cvičit se v sebeovládání a kázni. Nakonec se může dostavit pocit uspokojení a vzrůst tím sebevědomí. (Kalhous & Obst, 2009)

Podle Kasíkové lze žákům ve škole poskytnout čtyři typy individualizace. (Vališová & Kasíková, 2011)

1. **Výběr v učivu**
   Žák má možnost vybrat si celé oblasti učiva, předmět, nebo určitou část z učiva předmětu.
2. **Doplňující vyučování**
   Základní učivo je poskytnuto všem, ale pro žáky se zájmem je připraveno nástavbové učivo. Naopak pro žáky, kteří nezvládají připravené učivo, je připraveno doplnění, které se týká strategií pomáhajících v dosažení požadavků.
3. **Žák ve sledu učebních jednotek**
   Učivo je rozděleno do kroků. Žák s ním pracuje podle návodu, ale ve vlastním tempu a pořadí. Na tomto systému je založeno programové učení.
4. **Individualizační „matching“**
   Učitel přizpůsobí vyučování žákům podle kognitivního stylu.

Celou kapitolu na téma diferenciace a individualizace bych ráda zakončila informacemi od Staré & Zemanové (2022), podle kterých diferenciace a individualizace zajišťuje ve třídě možnost každému žákovi zažít úspěch a motivovat ho tak k dalším výkonům. Jejich využití

může sloužit jako prevence problémového chování, protože slabší žáci nejsou přetěžováni a schopnější jsou naopak dostatečně stimulováni. Při těchto strategiích podporujeme nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané, ale celou třídu, která to potřebuje.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části bylo postupně popsáno, koho můžeme považovat za žáka čtenáře. Podle vzniklé definice je jím dítě, které se naučilo číst dříve, než nastoupilo do první třídy základní školy. V druhé kapitole, která se věnovala počáteční čtenářské gramotnosti, je popsáno, co je čtenářská gramotnost obecně a jak ji rozvíjet. U žáků první třídy se čtenářská gramotnost rozvíjí nejvíce při výuce čtení, proto jsem popsala několik metod výuky čtení, přičemž nejvíce jsem se zaměřila na dvě nejčastější, kterými jsou metoda analyticko-syntetická a genetická. Při popisování obou metod jsem specifikovala hlavní rozdíly, kterými jsou používané písmo a hláskování nebo slabikování při čtení. Pro návaznost s praktickou částí jsem také popsala modifikované pojetí analyticko-syntetické metody, které využívá zvídavost dětí a jejich dosavadní znalost písma. Žáci se pomocí různě zaměřených témat učí opisovat neznámá slova a poznávat písmena.

Důležitou roli hrají kapitoly o čtenářských dovednostech a strategiích, kde jsem popsala několik klasifikací. Pro následující části práce jsou nejdůležitější klasifikace podle PIRLS (Janotová et al., 2018) a podle Fisher et al. (2009), které budou využívány pro výrobu didaktických materiálů v praktické části. Podobně důležitou roli hrají také návrhy úkolů od Jucovičové & Žáčkové (2008), které budou využívány též při popisování didaktických pomůcek.

V kapitole věnované diagnostice čtenářské úrovně jsem uvedla možnosti, jak testovat čtení. K tomu nejlépe poslouží diagnostické prověrky, které můžeme popsat jako: sady textů, pomocí kterých mohou učitelé zachytit nejen chyby ve čtení, ale také špatné návyky. (Toman, 1991). Vybrala jsem diagnostickou zkoušku čtení z metodického průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a Písankám s kocourem Samem, které navrhla Andrýsková (2014). Výsledné podoby zkoušek budou popsány v praktické části práce.

Předposlední kapitola byla věnována výrobě didaktických materiálů. Zde je nejdůležitější část věnovaná Bloomově taxonomii, na základě, které budou níže hodnoceny pracovní listy ke knihám. Nemohla být vynechána ani kapitola o diferenciace výuky, která se zabývala možností, jak přizpůsobit výuku jednotlivým žákům ve třídě a pomocí vhodných strategií naplňovat potenciál každého žáka.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Charakteristika výzkumu a výzkumný problém

Tato diplomová práce se zabývá žáky první třídy, kteří se naučili číst před vstupem do základní školy. V teoretické části jsem popsala žáka prvního stupně a také žáka čtenáře. Řešila jsem, jaké metody čtení se dnes nejběžněji používají a jak by učitel měl se žáky pracovat v rámci individualizace a diferenciace. Popsala jsem také, jak mohou vypadat didaktické pomůcky a materiály.

Všechny tyto informace jsou důležité pro praktickou část práce. Na následujících řádcích popíšu, jak jedna konkrétní paní učitelka pracovala se svou třídou. Zaměřím se na výběr čtenářů, pro které bylo vhodné aplikovat vnitřní diferenciaci a popíšu, co jsem při práci s touto skupinou pozorovala.

1.1 Cíle výzkumu

Cílem této praktické části bylo **analyzovat práci učitele se žáky, kteří se naučili číst před vstupem do základní školy**. Zaměřila jsem se na popis metod a konkrétních příkladů, pomocí nichž byli žáci ve sledované třídě rozvíjeni. Na základě pozorování této problematiky a požadavků učitele, vznikl soubor nástrojů a pomůcek, který může sloužit učiteli jako další pomoc. Následně jsem ověřila, jak **byly pomůcky ve třídě využívány a jak napomáhaly s diferenciací**.

Výzkumné otázky

S cílem práce souvisí také výzkumné otázky, na základě kterých byly stanoveny otázky do rozhovorů a následných úkolů. Pro tuto práci byly stanoveny tři výzkumné otázky. První dvě se zaměřovaly na pozorování učitele a třetí na přípravu pomůcek.

1. *Jak paní učitelka popisuje svůj přístup k žákům, kteří uměli při vstupu do základní školy číst?*
2. *Jaké metody práce můžeme pozorovat u paní učitelky při práci se žáky, kteří uměli na počátku školní docházky číst?*

3. *Jak vytvořené pomůcky přispívají k práci učitele?*

1.2 Metodologie a organizace výzkumu

Výzkum zajišťující sběr dat byl realizován během jednoho školního roku, převážně v jeho prvním pololetí. Spolupráce začala v září 2024, když byla zvolena jedna třída prvního ročníku základní školy a její učitelka. Během následujících měsíců probíhal sběr dat a rozhovory s účastníky.

Pro výzkumnou část byl zvolen **kvalitativní přístup**, který obsahoval **prvky případové studie.** Jednalo se o empirický design, který se zabývá detailním studiem jen malého množství případů. Zkoumání probíhalo v přirozeném prostředí a v reálném kontextu. (Švaříček & Šeďová, 2010) V našem případě to tedy znamená, že byla sledována jen jedna třída v jejich přirozeném prostředí – v jejich kmenové třídě a s jejich třídním učitelem.

Úkolem **případové studie** je usilovat o komplexní porozumění případu, které vyžaduje velké množství různých zdrojů informací. Využívat můžeme veškeré metody sběru dat, z nichž nejčastější jsou kvalitativní metody jako je pozorování, rozhovory nebo třeba analýza dokumentů. Nemusí být však vyloučeny ani metody kvantitativní. Nejdůležitějším rysem tohoto designu je čas, který by měl být velmi dlouhý. (Švaříček & Šeďová, 2010)

Na základě těchto informací, není možné říci, že se jedná o případovou studii. S respondenty nebylo možné strávit tolik času a docházelo pouze k několika nepravidelným setkáním, která ale nelze nazývat častými. Byly tedy využívány pouze její prvky.

1.2.1 Charakteristika výzkumných metod

Ve výzkumu byly použity metody pozorování, rozhovory, diagnostické zkoušky a studium dokumentů. Všechny tyto metody odpovídají designu kvalitativního výzkumu.

Pozorování je používáno ke sledování respondentů, záznamu činnosti a jejich následnému vyhodnocení. Před pozorováním je vhodné připravit si pozorovací arch, ve kterém jsou rozčleněny jednotlivé kategorie. (Gavora, 2000) Pozorování bylo využito ve dvou případech.

V prvním jsem se rozhodla sledovat činnosti, které paní učitelka dělala a zaznamenat, zda do nich byl začleněn speciální úkol jen pro čtenáře. V druhém případě bylo pozorování využito pro zjištění, jak žáci pracovali s pomůckami.

Rozhovorem je myšleno nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu tazatelem, při kterém se pomocí otevřených otázek tazatel snaží porozumět pohledu účastníka tak, aby nebyl omezován. (Švaříček & Šeďová, 2010). Rozhovory byly používány vedle pozorování jako nejčastější metoda.

S paní učitelkou proběhly dva rozhovory, jeden na prvním setkání, jehož účelem bylo zjistit, jaké plány na budoucí školní rok měla a jaké informace o žácích již získala. Důležité bylo zjistit, zda by se někteří žáci mohli účastnit výzkumného šetření. Při druhém rozhovoru, který proběhl na začátku druhého pololetí, bylo shrnuto, jak učitelka ze svého pohledu hodnotí kvalitu diferenciace své práce pro žáky čtenáře. Mezi otázkami se objevilo, jak hodnotí používané metody, kvalitu pomůcek a zda podle jejího názoru přispívají k diferenciaci ve třídě.

Se žáky byly také vedeny dva rozhovory. První z nich proběhl na počátku školního roku. Jeho cílem bylo zjistit, jak se žák naučil číst a kdo mu s tím pomáhal. Součástí tohoto rozhovoru byly též diagnostické zkoušky. Druhý rozhovor proběhl na počátku března. Jeho cílem bylo zjistit, jak se žákům dosud dařilo, zda dobrovolně pracovali s vytvořenými pomůckami a jak se jim líbily.

Výsledky rozhovorů byly vyhodnocovány pomocí metody **otevřeného kódování** v aplikaci Microsoft Word. Při otevřeném kódování je text rozbit na malé úseky (slova, věty), kterým je následně přiděleno jméno. Se vzniklými pojmenovanými fragmenty výzkumník nadále pracuje a často zjišťuje, že se u různých respondentů opakují. Tato technika umožňuje hloubkovou práci s textem, přičemž výzkumník má možnost si povšimnout i takových aspektů, které by jinak přehlédl. (Švaříček & Šeďová, 2010)

Diagnostické zkoušky jsou prověrky zaměřené na znaky čtenářského výkonu. Učitel pomocí pozorování, poslouchání a zápisu chyb určuje, jakým způsobem se žákovi daří číst,

na jaké úrovni se nachází a co je potřeba ještě procvičovat. To mu může napomáhat v dalším plánování výuky.

Diagnostické prověrky v této práci sloužily jako podklad pro tvorbu didaktických pomůcek. Jejich podoba je blíže popsána kapitole *Rozhovory se žáky a diagnostické zkoušky*, která se věnuje také jejich výsledkům.

Poslední používanou metodou bylo **studium dokumentů, portfolií a dětské literatury.** Byly zkoumány příklady dobré praxe, tedy učebnice, pomůcky a internetové zdroje, které mohou napomáhat učiteli diferenciovat třídu a poskytovat žákům úkoly, které potřebují. V rámci praktické části vznikly také dvě sady pomůcek. Jednou z nich jsou krabice s kartami, které částečně navazují na doporučení Jucovičové & Žáčkové (2008). Ty byly popsány a hodnoceny.

Druhou pomůckou jsou pracovní listy. Pro jejich návrh bylo nutné najít správné dětské knihy. Ty mi poskytla sledovaná paní učitelka. Tyto knihy jsem blíže zkoumala a na jejich základě navrhla sérii různých pracovních listů, se kterými žáci pracovali. Následně proběhlo hodnocení materiálů za využití čtenářských strategií a Bloomovy taxonomie.

1.2.2 Realizace výzkumného šetření

V této podkapitole bych ráda shrnula všechny činnosti, které jsem během výzkumného šetření realizovala.

Na začátku září 2024 jsem oslovila první paní učitelku, se kterou jsem si sjednala schůzku na druhý týden v září. Z této schůzky však vyplynulo, že není možné navázat spolupráci, protože ve třídě nebyli žádní žáci čtenáři.

V polovině září se mi podařilo oslovit druhou paní učitelku na stejné škole, následně proběhla schůzka a první zaznamenaný rozhovor. Po dohodě a navázání spolupráce bylo možné rozeslat rodičům informované souhlasy. Stejný týden následovala také návštěva třídy a první pozorování žáků.

První říjnový týden proběhly diagnostické zkoušky čtení a polostrukturované rozhovory se žáky. Na základě jejich zkoumání jsem pro žáky začala vytvářet pomůcky, přičemž první z nich jsem do třídy přinesla již v říjnu. V krabicích pro všechny čtyři úrovně byly prozatím pouze čtyři první úkoly. Po dohodě s paní učitelkou jsem celé třídě představila jednu z pomůcek – Které slovo chybí, protože si paní učitelka přála, aby všichni žáci věděli, co se v krabicích nachází. Ostatní úkoly byly vysvětleny jen čtenářům.

Následující návštěvy až do prosince jsem do třídy donášela další typy úkolů. Poté byla výroba karet ukončena. V té době s nimi začínali již pracovat také žáci, kteří zprvu nebyli čtenáři, ale již se číst naučili.

Na konci listopadu mi paní učitelka poskytla seznam literatury, kterou měli žáci dostat k Vánocům do třídy. V prosinci jsem začala k deseti z nich vytvářet pracovní listy, které jsem dokončila na začátku ledna. Při návštěvě třídy jsem v knihách označila kapitoly a nachystala s paní učitelkou všechny pracovní listy k použití. Žáci tak měli možnost začít s nimi pracovat.

Závěrečný rozhovor s paní učitelkou proběhl v druhé polovině února. Cílem rozhovoru bylo objasnění všech pozorovaných aktivit a také zjištění, zda paní učitelka hodnotí svůj přístup ke čtenářům jako vhodný a zda jim podle sebe věnuje dostatek pozornosti. Důležité bylo také shrnout, jak je ve třídě realizována práce s pomůckami a pracovními listy a zda dobře plní svou funkci.

Na začátku března proběhla poslední návštěva třídy. Sešla jsem se s každým sledovaným žákem a položila mu několik otázek, zaměřených zvláště na práci s pomůckami.

1.3 Výběr respondentů, třídy a jejich charakteristika

Nejdůležitějším úkolem této práce bylo nalézt vhodného učitele první třídy, se kterým by bylo možné zahájit spolupráci. Hledání však mohlo začít až v září, kdy se učitelé seznámili se svými žáky a postupně si začali vytvářet přehled o jejich schopnostech a dovednostech. Zároveň bylo ale nezbytné, vzhledem k tématu práce, navázat spolupráci co nejdříve. První oslovená paní učitelka však bohužel zjistila během úvodního týdne, že v její třídě není žádný žák, který by uměl číst. Z toho důvodu bylo nutné hledat jinou třídu. To se naštěstí podařilo.

Charakteristika třídy

V pozorované třídě bylo celkem 25 žáků. Jednalo se o jednu ze čtyř prvních tříd této základní školy. Výuka probíhala ve dvou dopoledních blocích s jednou půlhodinovou pauzou. Třída byla bohatě vybavena, obsahovala projektor a velký koberec v zadní části třídy. Na něm každý den probíhalo několik aktivit v kruhu. Lavice byly rozestavěny do hnízd po čtyřech až pěti žácích. Do třídy docházeli žáci s různými typy podpůrných opatření, z toho důvodu byla paní učitelce k dispozici také asistentka pedagoga.

Paní učitelka se během prvních pár dní ptala dětí, kdo umí číst. Ozvalo se jí šest žáků. Jejich dovednosti si ověřovala při čtení nadpisů a zadání úkolů v učebnicích. Po navázání spolupráce se ke čtenářům přidala navíc ještě jedna dívka, která již začínala plynuleji číst.

Poznámky k tabulce: Jména dětí jsou s ohledem na jejich soukromí změněna. Věk dětí odpovídá věku nástupu do první třídy, tedy září.

Údaje o sledovaných dětech

jméno	věk	pohlaví
David	sedm	chlapec
Eva	šest	dívka
Lenka	šest	dívka
Lucka	sedm	dívka
Maruška	sedm	dívka
Ondra	sedm	chlapec
Věra	šest	dívka

Tabulka 4 - Seznam respondentů[1]

[1] **Poznámky k tabulce:** Jména dětí jsou s ohledem na jejich soukromí změněna. Věk dětí odpovídá věku nástupu do první třídy, tedy září.

1.4 Etika výzkumu

Během výzkumu byl kladen důraz na minimalizaci zásahů do chodu třídy, soukromí paní učitelky i dětí. Pozorování a rozhovory byly v souladu s etickými zásadami.

Před zahájením výzkumu byly od rodičů sledovaných žáků i paní učitelky získány podepsané informované souhlasy. Všichni účastníci výzkumu měli právo z výzkumu odstoupit bez udání důvodů. Jejich data by byla vyřazena.

Fotografie zahrnuté do diplomové práce jsou upraveny tak, aby byla skryta identita a zachováno soukromí všech zúčastněných.

2 Přístup učitele k žákům čtenářům

Cílem této kapitoly je nalézt odpověď na dvě výzkumné otázky, které zní: *Jak učitelé popisují svůj přístup k žákům, kteří uměli při vstupu do základní školy číst? Jaké metody práce můžeme pozorovat u paní učitelky při práci se žáky, kteří uměli na počátku školní docházky číst?* Výsledky, které jsou zde prezentovány, byly získány pomocí dvou rozhovorů – v září a v únoru. Pozorování probíhalo několikrát během tohoto období.

Popis paní učitelky

Jedná se o začínající paní učitelku, která učí druhým rokem. Minulý rok učila pátý ročník a v tuto chvíli učí poprvé první třídu. V práci jí pomáhají zkušenosti s vlastními dětmi.

Podle svých slov velmi ráda využívá integrovanou tematickou výuku[2]. Z mého pozorování má paní učitelka zkušenosti s navozováním bezpečného a podnětného prostředí k práci. Používá nenásilnou komunikaci a umí se žáky dobře řešit problémy. Její hodiny jsou plné různých témat, která si často volí podle svých potřeb nebo potřeb žáků. Používá učebnice, ze kterých ale vybírá jen témata a úkoly, které jsou pro žáky podnětné. Hodně se zaměřuje na přírodu a pozorování. Důležité je pro ni též rozvíjet v dětech lásku ke knihám.

2.1 Pohled učitele na práci se čtenáři

V této části bych ráda popsala metody, které paní učitelka volila převážně pro práci se čtenáři a které by se pravděpodobně ve třídě bez čtenářů neobjevovaly v přílišné míře. Při psaní bych ráda popsala způsoby práce, které měla paní učitelka v plánu a také jak se jí je nakonec podařilo realizovat.

Paní učitelka měla z počátku v plánu vyučovat všechny žáky podle **učebnice Školák Pepa**.[3] Tato učebnice do sebe integruje český jazyk i prvouku a zároveň také analyticko-syntetickou i genetickou metodu čtení. V prosinci začala učebnice pro žáky čtenáře ztrácet význam

[2] Učivo z různých předmětů je sestaveno do tematického celku a je zkoumáno z různých pohledů. Téma do třídy přináší učitel. Stará & Zemanová (2022)
[3] Mühlhauserová, H. (2021). Školák Pepa 1. Hanami.

a nijak je již nerozvíjela. Proto se od ní paní učitelka rozhodla upustit a volila raději jiné možnosti. Učebnici nadále pravidelně používali nečtenáři, kteří se pomocí ní učili jednotlivá písmena.

Třída se tak vnitřně diferenciovala na dvě poloviny – čtenáři a nečtenáři. Se čtenáři začala pracovat asistentka pedagoga a o zbylé žáky se starala paní učitelka. V realizovaném rozhovoru paní učitelka odpovídala na otázku, zda si myslí, že čtenářům věnuje dostatečnou pozornost. Z její odpovědi vyplynulo, že **co se týká osobní přítomnosti u žáků čtenářů, jsou u ní až na druhém místě**, protože se musí věnovat nečtenářům. Myslí na ně ale každý den při přípravě činností, které bude realizovat asistentka. Té předává veškerou péči o čtenáře, a i když ji to mrzí, nemá jinou možnost. Kdyby však mohla, ráda by se jim věnovala a více je posouvala, například zaměřením na čtenářské dovednosti.

Čtenáři vytvořili jednu společnou skupinu, ve které pracovali téměř každý den s texty pracovního sešitu **Čteme s porozuměním každý den**[4]. Tento sešit bude podrobně rozebrán níže v kapitole 4.1 (Příklady dobré praxe – učebnice a pracovní sešity). Asistentka postupně vyvolávala jednotlivé žáky a ti předčítali text. Po jeho dočtení se společně rozhodovali, jaká je odpověď na přiložené otázky.

Vedle běžné analyticko-syntetické a genetické metody čtení byla ve třídě využívána **analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí**. Paní učitelka na základě této metody vedla výuku v tematických celcích, ve kterých se žáci učili opisovat neznámá slova. Zároveň se učili analyzovat jednotlivé grafémy a přiřazovat jim hlásky. Vše probíhalo v rámci jednoho tématu.

Čtenářům během školního roku pomáhali také další prostředky, které byly prvotně určené pro celou třídu, ale čtenáři je využívali v širší míře. Jednou z pomůcek byly **třídní deníky**, kam si zapisovali domácí úkoly. Jedná se o paní učitelkou vytvořené sešity, které obsahují stránky pro měsíční přehled a zaznamenávání domácích úkolů. Do deníků se žáci učili opisovat slova a zaznamenávat si splnění úkolů již od září. To opět koresponduje

[4] Liscinskyová, C. (2021). *Čteme s porozuměním každý den - pro genetickou metodu - 1. třída*. Šafrán.

s inovovanou analyticko-syntetickou metodou čtení, tedy způsobem, kdy žáci opisují různá slova a učí se chápat jejich význam a poznávat grafémy.

Při prvním zavádění písmen předčítali čtenáři ostatním texty z **Písmenkových příběhů**[5]. Jedná se o knihu od vydavatelství Hanami, ve které je ke každému písmenu napsán příběh. Tato aktivita měla být velkou podporou čtenářů, paní učitelka od ní musela ale upustit, protože pro ostatní bylo velmi těžké příběhy takto poslouchat.

Pro žáky čtenáře byla rovněž různě uzpůsobovaná výuka tak, aby na nich závisela hlavní role ve skupině. Při kooperativních pracích byli žáci čtenáři rozsazeni tak, aby v každé skupině byl jeden čtenář a **předčítal ostatním texty**.

Pro paní učitelku bylo zvláště důležité, aby se děti naučily pracovat s **dětskými knihami**. K Vánocům každý rodič koupil žákům do třídy jednu knihu ze seznamu, který paní učitelka rodičům předem určila. Po Vánocích si žáci knihy ve třídě rozbalili. Ty si následně mohli půjčovat jak ve volných chvílích ve škole, tak také domů. Knihy byly z počátku určeny zvláště žákům čtenářům, ostatní si je jen prohlíželi.

Od ledna se také podařilo ve škole vytvořit skupinu nadaných žáků, mezi které docházeli dva nejschopnější čtenáři třídy. Oba tak dostali možnost volitelného předmětu, který je rozvíjel. Volitelné předměty patří do možností, jak vnitřně diferenciovat výuku. (Kalhous & Obst, 2009)

Všechny tyto aktivity byly plánované postupy, které paní učitelka navrhla, používala a upravovala tak, aby co nejvhodněji učila nejen běžné žáky, ale také žáky čtenáře.

2.2 Pozorování aktivit učitele

Paní učitelka žáky čtenáře využívala i v běžných každodenních aktivitách k jednodušším úkolům, jako je například předčítání zadání. Některé z činností byly připravené záměrně vzhledem k potřebám čtenářů, jiné ale nebyly nijak dopředu připravené a běžně se začleňovaly do každodenních činností. Pozorované aktivity bych ráda konkretizovala

[5] Mühlhauserová, H. (2020). *Písmenkové příběhy*. Hanami.

s oporou o metody diferenciace a individualizace podle Kalhouse & Obsta (2009) a Vališové & Kasíkové (2011).

1. **Práce ve skupinách – začínající a pokročilí čtenáři.**

Během hodin jsem mohla pozorovat rozdělení třídy. Čtenáři společně s asistentkou pracovali na textu z pracovního sešitu *Čteme s porozuměním každý den*, a ostatní žáci s paní učitelkou na koberci pracovali s učebnicí *Školák Pepa*. Skupinu čtenářů paní učitelka také rozdělila na dvě pomyslné části a **diferenciovala pro ně obtížnost učebního úkolu (**Vališová & Kasíková, 2011) tak, že někteří dostali genetické písmo (psané kapitálkami) a jiní analyticko-syntetické písmo (věty psané malým i velkým písmem).

2. **Práce ve skupinách – vedoucí skupin.**

Při skupinové práci byli žáci rozděleni tak, aby v každé skupině byl jeden čtenář. Tento čtenář ve skupině předčítal texty a pomáhal s úkoly, které se týkaly čtení.

3. **Pomoc spolužákům – předčítání krátkých textů.**

Příkladem takové práce byla hodina prvouky na téma zvířata v zimě. Paní učitelka vytvořila několik tvrzení, která čtenáři předčítali třídě. K výrokům si nečtenáři kreslili obrázky, aby si pamatovali, co znamenají. V následujících částech hodiny žáci určovali, zda si myslí, že výroky platí.

4. **Pomoc spolužákům – práce ve dvojici.**

Pokud některý z žáků nevěděl, jak má pracovat na individuálním cvičením, ostatní spolužáci mu pomohli. Do této role se stavěli také čtenáři, kteří často pomáhali právě v problémech se čtením.

5. **Domácí úkoly – četba knih.**

Žáci čtenáři si domů odnášeli knihy ze třídní knihovny a zpět je přinášeli s vyplněným pracovním listem. (Žáci dostávali dva typy pracovních listů. Jeden z nich byl vytvořený mnou a je popsaný níže v této práci. Druhý typ vytvářela paní učitelka a měl sloužit jako základní zápis do čtenářského deníku.)

6. **Diferenciace obtížnosti učebního úkolu.**

Paní učitelka přečetla žákům příběh a poté je rozdělila na čtenáře a nečtenáře. Čtenáři dostali samostatný úkol, aby si přečetli věty a poté seřadili příběh podle toho, jak proběhl. Pokud potřebovali pomoc, spolupracovali s asistentkou. Paní učitelka pracovala s nečtenáři, věty jim předčítala a používala obrázky.

7. **Individuální práce – Karty a knihy na koberci.**

Pokud byli někteří žáci hotoví se svou předchozí prací a nenásledoval další úkol, pustila je paní učitelka na koberec. Žáci čtenáři si půjčovali knížky z třídní knihovny a četli si texty. Poté, co jsem do třídy přinesla vytvořené pomůcky, začali někteří žáci ve volných chvílích pracovat na pomůckách.

Během pozorování jsem se nejčastěji setkala s druhým typem úkolu – předčítání zadání a textů. Paní učitelka schopnosti čtenářů využívala téměř neustále. Velmi používaná byla také diferenciace podle obtížnosti úkolu. Žáci dostávali stejný text, ale každý v jiném provedení písma podle svých potřeb.

Shrnutí

Tato kapitola se snažila najít odpovědi na dvě výzkumné otázky týkající se práce učitele se žáky čtenáři. Z výsledků je patrné, že paní učitelka rozdíly žáků neignorovala a diferenciovala třídu tak, aby oddělila čtenáře a nečtenáře. Oběma skupinám poté poskytovala rozdílnou péči podle jejich potřeb, přičemž nejvyšší podporu jim poskytovala

pomocí pracovního sešitu Čteme s porozuměním každý den a vyvoláváním žáků v běžných denních situacích. I přesto, že podle svých vlastních slov nevěnovala čtenářům pozornost, jakou by si přála, dělala maximum pro to, aby jim pomohla se posunout ve čtení.

3 Rozhovory se žáky a diagnostické zkoušky

V této kapitole je popsána realizovaná diagnostická zkouška čtení a též výsledky rozhovorů se žáky. Ty mi poskytly informace nejen o tom, kdy a jak se žák naučil číst, ale také o preferenci typu písma (analyticko-syntetické, genetické) a čtenářských zájmech. Všechny informace byly získány během krátkého rozhovoru se žáky a z výsledků zkoušek čtení, které všechny proběhly v jeden den na začátku října.

3.1 Diagnostika čtenářské úrovně

Protože jedním z cílů této práce bylo vytvořit pro žáky didaktické pomůcky, které by napomáhaly s rozvojem čtenářské gramotnosti, bylo vhodné nejprve zjistit, na jaké čtenářské úrovni se žáci nachází.

Podle Křivánka a Wildové (2011) je velmi důležité provádět diagnostiky citlivě tak, abychom žákův výkon podpořili a zjištěné údaje použili vhodným způsobem. „Učitel by je měl využívat především v případě, že jejich výsledky a závěry využije pro další individuální či skupinovou práci se žáky.“ (Křivánek a Wildová, 2011, str. 62) Přesně z tohoto důvodu byly diagnostické zkoušky se žáky prováděny – jejich výsledky jsem využila k výběru úrovní a náročnosti pomůcek.

Návrh diagnostických zkoušek vznikal dříve, než byla navázána spolupráce s paní učitelkou a než bylo zjištěno, s jakými žáky bude prováděna. Nebylo dopředu možné zjistit, jakou metodou se žáci naučili číst, zda hláskovací či slabikovací. Nakonec byla zvolena jedna metodická příručka – Metodický průvodce k Živé abecedě, slabikáři a písankám s kocourem Samem autorky Lenky Andrýskové (2014).

V příručce jsou navrženy texty určené pro čtyři období během školního roku první třídy. V každém období jsou specifikovány oblasti, které by měl žák již ovládat. Postupně přibývají delší a náročnější slova. Více je popsáno výše v teoretické části v kapitole věnované diagnostickým zkouškám čtení.

Nakonec byly navrženy tři zkoušky s různými větami (ale se stejnými vlastnostmi), ve verzi pro malé a pro velké písmo. Důvodem pro sestavení třech podob bylo, že jsem si nebyla

jistá, kde se budou setkání se žáky provádět. Pokud by probíhaly ve třídě a všichni žáci by četli stejný text, pravděpodobně by ho zaslechli a výsledky by neodpovídaly skutečnosti.

Cílem zkoušek bylo též otestovat, zda žáci větám rozumí. Ke každé z nich byly tedy přidány tři obrázky a žáci vybírali ten, který odpovídal textu. Aby byly zkoušky atraktivnější, byly jednotlivé věty i obrázky rozstříhány. Diagnostické zkoušky a příklad prázdného i vyplněného záznamového archu je k nalezení v přílohách 1–4.

3.2 Výsledky diagnostických zkoušek a rozhovorů se žáky

Rozhovory byly realizovány s každým žákem zvlášť v tiché místnosti určené pro soukromé doučování. Podmínky pro rozhovor i čtení byly tedy velmi přívětivé.

Žáci odpovídali na předem připravené otázky. Na základě odpovědí jsem o každém z nich sepsala krátkou kazuistiku, kterou je možné najít v přílohách této práce. (Příloha 5.) Výsledky ukázaly, že každý čtenář je jiný – naučil se číst jinak, učil ho někdo jiný, začal v jiném věku a za jiných podmínek. To však nezabránilo ani jednomu z nich, aby se naučil číst.

Porovnáním výsledků jsem si vytvořila představu o jednotlivých oblastech čtení a čtenářství, které mě zajímaly.

1. **Kdy se naučili číst**

   Odpověď na tuto otázku si pamatovalo pouze pět ze sedmi dětí – tři děti se naučily číst v pěti letech a dvě v šesti letech. Tyto děti četly přibližně rok až dva. Nemůžeme o žádném z nich říci, že by bylo **časným čtenářem**, protože se všechny naučily číst až po čtvrtém roce života.

2. **Kdo je učil číst**

   Tři děti se naučily číst zcela sami, nejčastěji pozorováním sourozenců. Jednu z dívek naučila číst sestra a dvě děti byly cíleně učeny rodiči. Jeden z žáků si na to nepamatoval.

3. **Preference typu písma**

   Pokud jde o preferenci typu písma, vybraly si děti spíše genetické písmo. Pouze dvě děti při zkoušce preferovaly analyticko-syntetické písmo (uměly samozřejmě číst též genetickým). Jedna z dívek dokázala, že umí číst oba typy, pokud si ale může vybrat, čte raději genetickým písmem.

4. **Metoda čtení**

   I v tomto se pozorovaní žáci velmi odlišovali. Jeden z žáků byl při čtení již na takové úrovni, že nebylo možné poznat, jak si slova spojuje. Tři žáci používali pouze hláskování a jedna žákyně pouze slabikování. Dvě pozorované děti používaly během čtení obě metody. Často záleželo na náročnosti slov – krátká hláskovaly a dlouhá slabikovaly.

5. **Úroveň čtení**

   Z diagnostických zkoušek vyplynulo, že dvě děti byly velmi zdatnými čtenáři a dokázaly přečíst všechny texty téměř bez problémů. Zvláště David, který ve čtení dalece převyšoval ostatní. Další čtyři děti se pohybovaly mezi úrovní dva a tři, čtvrtý text jim začínal již dělat potíže, přečetly ho s velkou námahou a mnoha chybami. Jedna z dívek by byla zařazena do kategorie jedna až dva, zkoušku nedokončila poté, co jí text tři dělal již velké potíže.

Využití výsledků z rozhovorů a diagnostických zkoušek

Výsledky diagnostických zkoušek byly velmi cenné pro následnou výrobu pomůcek, zvláště krabiček s kartami. Na jejich základě a po dohodě s paní učitelkou byly žáci rozděleni do barevných[6] skupin tak, aby mohli začít pracovat s pomůckami. Později se žáci v těchto skupinách různě měnili, podle toho, jak se zlepšovali.

[6] Barevné skupiny jednotlivých pomůcek jsou popsány v kapitole 5.1 Krabičky s kartami.

jméno	skupina
David	zelená, oranžová
Eva	modrá
Lenka	zelená
Lucka	modrá
Maruška	modrá, žlutá
Ondra	modrá
Věra	modrá

Tabulka 5 - Rozdělení žáků do skupin

4 Příklady dobré praxe

Během přípravy na téma této diplomové práce jsem se učitelů, které jsem potkávala během návštěv škol, ptala na používané materiály. Díky tomu jsem získala poměrně velkou sbírku materiálů s úkoly navíc pro zdatnější žáky, kterou jsem následně obohatila o další zdroje během rešerší tématu. Učitelé mají dnes k dispozici již poměrně velkou škálu různých podpůrných materiálů, ze kterých mohou vybírat doplňkové úkoly. Někdy mohou využívat jiné učebnice, než mají ve třídě, jindy pracovní sešity určené pro práci navíc, pomůcky a elektronické zdroje.

Na následujících stranách si rozdělíme materiály na **učebnice a pracovní sešity, dětskou literaturu, didaktické pomůcky a internetové zdroje.** Úkoly se pokusím analyzovat z hlediska rozvoje čtenářských dovedností a strategií.

4.1 Učebnice a pracovní sešity

Čteme s porozuměním každý den (Liscinskyová, 2021)

Tuto sadu učebnic si rozebereme detailněji než ostatní, protože byla zmiňována všemi učiteli, se kterými jsem měla kontakt ještě před zahájením diplomové práce. Paní učitelka, kterou v této práci sledujeme, ji také využívala velmi často. Množila z ní žákům pracovní listy, které poté četli společně s asistentkou pedagoga. (Více viz kapitola 2.1 Pohled učitele na práci se čtenáři.)

Jedná se o sadu publikací od nakladatelství Šafrán. Pro každý ročník prvního stupně je vytvořena vlastní učebnice nebo pracovní sešit. V první třídě si může učitel vybrat z verze pro genetickou nebo analyticko-syntetickou metodu, obě verze obsahují stejné texty, liší se pouze druhem písma.

„Tato publikace přináší ucelený systém tréninku čtenářských dovedností, které napomáhají porozumění textu.“ (Liscinskyová, 2021) Učebnice pro první ročník obsahuje pro každý pracovní den padesáti týdnů školního roku jeden text. Ty jsou vždy po celý týden zaměřeny na jednu z šesti čtenářských dovedností – *hlavní myšlenka textu, porovnání, kdo, co, kde, kdy, fantazie a realita, posloupnost, předvídání*. Poté se opakují znovu. Mimo úkoly

na porozumění textu je na každém pracovním listu i jazykový úkol. Ten je zaměřen na tři oblasti – *hlásky a písmena, slova v kontextu a význam slov.*

V učebnici najdeme mnoho podob textů od příběhů a básní až po popis osob, nebo pracovního postupu. Všechny texty jsou autorské a je k nim přidána ilustrace. Žák ke každé otázce na porozumění vybírá jednu uzavřenou odpověď. Jazykové úkoly mají již více možností odpovědi, jako například dopsání části textu, nebo kroužkování slov přímo v příběhu.

Podpora je poskytnuta rovněž učiteli. Každý týden je popsána dovednost, kterou budou žáci rozvíjet a metodické návrhy, jak s texty pracovat. Nechybí také správné odpovědi. K vytisknutí je zde i tabulka, kam si mohou žáci zaznamenávat to, jak se jim dařilo kapitoly plnit.

Učebnice poskytuje jednoduchou možnost, jak zadat žákům práci. Pokud by se učitel potřeboval věnovat jiným žákům a tyto úkoly nabízel čtenářům, měl by poměrně rychlý nástroj. Na začátku hodiny by však bylo vhodné, aby probíranou strategii se žáky prošel. Učebnici je možné využívat buď každý den postupně po jednotlivých stranách, nebo si vybírat potřebné texty a dávat je žákům jen příležitostně.

Při procházení učebnice jsem však bohužel narazila na jedno riziko. Autor textů pochází z USA, příběhy tedy nejsou z českého prostředí. Některé děti by mohly být zmateny například sovou žijící v kaktusu, protože se s tím v českém prostředí nesetkají.

Sada knih Lili a Vili v první třídě: mezipředmětový pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ (Maňourová et al., 2013)

Tato sada knih od nakladatelství Klett obsahuje čtyři na sebe navazující díly určené pro genetickou metodu čtení. Pro každý ročník je připravena vlastní sada knih a také učitelská příručka. Jedná se o mezipředmětový sešit, který může doplňovat výuku matematiky, českého jazyka a prvouky. Úlohy zaměřené na český jazyk jsou označeny oranžovou barvou.

V učebnici úloh z českého jazyka není příliš, ale navazují na témata, která se probírají během školního roku – podzim, Vánoce, jaro apod. Některé z textů jsou psány jako příběhy, jiné

jsou ve formě popisů obrázků a zadání pokynů. Objevují se zde úlohy jako *spoj, napiš k obrázkům, podtrhni, co souvisí s…* Odpovědi jsou tedy obvykle otevřené a vyžadují kontakt s učitelem, případně se spolužáky. Čtenářské strategie ani dovednosti nejsou systematicky rozvíjeny a nenajdeme je ve všech úkolech. Tato učebnice vybízí ke komunikaci, není tedy tolik vhodná k samostatné práci. Úlohy neobsahují řešení a mnoho z nich může mít různé odpovědi.

Čtení s porozuměním a hry s jazykem – čteme se skřítkem Alfrédem (Bednářová, 2012)

Tento pracovní sešit je určen žákům celého prvního stupně. Obsahuje okolo sedmdesáti textů s úkoly. Celý pracovní sešit je provázený jedním příběhem o skřítkovi Alfrédovi, který dává dětem úkoly. Ty jsou zajímavé a hravé – najdeme zde cvičení na spojování, přiřazování, doplňování a také dokreslování. Není zde ale přímo cíleno na žádné čtenářské strategie, ty jsou rozvíjeny nepřímo. Úkoly míří rovněž na různé školní učivo. Z hlediska kognitivních cílů jsou úkoly zaměřeny spíše na porozumění a analýzu.

Ocenit by bylo možné velké množství různých typů úkolů a kvízů. Žáci mohou se sešitem pracovat samostatně, úkoly i jejich zadání jsou dostatečně srozumitelná. Bohužel k pracovnímu sešitu není k dispozici žádná metodika, ani řešení. Na konci knihy je pouze text pro rodiče.

Čtu a vím o čem (Nováková, 2014)

Tento pracovní sešit je opět určen pro žáky celého prvního stupně základní školy. V první třídě by musel být volen pro opravdu velmi schopné čtenáře, protože obsahuje dlouhé texty.

Pracovní sešit je rozdělen na dvě části. V první je vždy jeden autorský příběh a k němu sada otázek s odpověďmi. Pokud žák označí správné odpovědi, vznikne mu smysluplné slovo nebo věta. Druhá část sešitu je složena z různých na sobě nezávislých úkolů, ve kterých žáci vyplňují křížovky, vybarvují anebo spojují slova a obrázky podle pokynů. Úkoly mohou být pro žáky náročné, vyžadují komplexnější pochopení textu. Čtenářské dovednosti a strategie nejsou rozvíjeny přímo, v první polovině jsou otázky mířeny na doslovné porozumění. V druhé části najdeme úkoly, jako je *přiřaď text, nakresli podle pokynů, seřaď podle*

a podobně. Z hlediska Bloomovy taxonomie se soustředí spíše na nižší stupně kognitivních cílů (porozumění, aplikaci, analýzu). Užitečné však může být, že se zaměřuje také na nějaké školní učivo (například význam slov).

4.2 Dětská literatura

Jedním ze způsobů, jak zaměstnat žáky čtenáře, může být četba knih, která jistě bude rozvíjet jejich techniku čtení i porozumění. Důležitý je výběr správné literatury, přičemž ten může zhodnotit učitel. Některá nakladatelství nabízí nejen knihy ke čtení, ale také pracovní sešity, které mohou ověřovat porozumění a prohlubovat vnímání textu.

Jedním z takových nakladatelství je Grada, kde jsou pracovní sešity vytvářeny například ke knihám Kouzelná třída. Albatros má takových sešitů také mnoho, zvláště v sérii První čtení, ve které jsou autoři knih známí spisovatelé, ať už čeští nebo zahraniční. K osmi těmto knihám je také pracovní sešit. Zde je výčet těchto titulů:

- Bubáček a zlobivá závěj – Daniela Krolupperová
- Bubáček a klobouková víla – Daniela Krolupperová
- F jako Fík – Ivona Březinová
- Hurá na start – Ivona Březinová
- Chobotem sem, chobotem tam – Ivona Březinová
- Vánoční tramvaj – Daniela Krolupperová
- Nejkrásnější ostrov – Jiří Kahoun
- Q je O s ocáskem – Ivona Březinová

K prozkoumání jsem si vybrala knihu **Chobotem sem, chobotem tam** od Ivony Březinové (Březinová, 2015). K této knize je přiložený právě jeden z pracovních sešitů. Na 16 stranách najdeme úkoly přibližně k polovině kapitol. Vždy se jedná o jeden úkol různé délky od zakroužkuj jednu odpověď až po vyplnění celé křížovky. Objevuje se snaha o různé typy úkolů. Dítě vypisuje odpovědi z textu, konfrontuje otázky se svými znalostmi, spojuje

obrázek a text, hledá význam úsloví, dopisuje různé verze odpovědí, zapisuje počet a vyplňuje křížovky. Některé úlohy jsou vhodné spíše k rozhovoru s rodičem, nebo učitelem.

Pokud bych se úlohy snažila klasifikovat, zařadila bych je spíše na úroveň znalost, protože je po žácích požadováno, aby si odpověď vybavili, nebo ji vyhledali v textu. Objevily se i úlohy na analýzu a porovnání (Čím se liší slon a mamut?). V úkolech ale nejsou čtenářské strategie ani dovednosti záměrně rozvíjeny.

4.3 Didaktické pomůcky

Jednou z prodávaných didaktických pomůcek může být například Logico. Pomůcka obsahuje plastový rámeček s posouvacími kolečky. Do rámečku se vloží karta a podle pokynů se posouvají kolečka na určené místo. Z druhé strany je následně možné zjistit, zda žák sestavil kolečka správně a zhodnotit tak, kde udělal chybu.

Pro předškoláky a žáky základní školy je vhodné používat Logico Picolo, existuje ale také řada pro mladší žáky, která se nazývá **Logico Primo** (Logico Primo). Ta má v rámečku menší množství okýnek. Pro začátek je nutné si zakoupit alespoň jeden rámeček a k němu soubor karet. V každém souboru je 16 karet na podobné téma nebo učivo.

Řada **Logico Pikolo** (Logico Picollo) pro mateřské školy pomáhá s vizuálním i prostorovým vnímáním, přírodovědou a mnoha dalšími oblastmi. Na základní škole se s pomůckami žáci mohou učit matematice, prvouce, anglickému jazyku, nebo dále rozvíjet vizuální, prostorové i sluchové vnímání. Pro žáky první třídy jsou vytvořeny materiály, které pomáhají s prvním čtením. Jedním z nich je sada **Začínáme číst a psát,** kterou můžeme využívat se začínajícími čtenáři. V této sadě se postupně žáci učí poznávat písmena, slabiky i celá slova. Má tři části, ve kterých se náročnost neustále zvyšuje.

Náročnější a vhodnější pro čtenáře je řada **Čtení s porozuměním**. Má také tři sady – slovo *a věty, věty a texty, texty a rozbor*. Náročnost úloh i délka textů se u každé z nich zvyšuje. V první sadě se pracuje s obrázky a kratšími odpověďmi, v druhé části už s celými větami a texty, do kterých musí být doplněna slova a věty. Třetí část *texty a rozbor* je nejnáročnější – žáci spojují roztrhaný text, přiřazují obrázek podle popisu a čtou již také psací písmo. Tato třetí sada je určena již velmi dobrým čtenářům.

4.4 Internetové zdroje

Dnes je velmi běžné hledat si různé materiály na učitelských portálech. Těch je již opravdu velké množství a není vždy lehké se v nich vyznat. Zde je několik webů, ze kterých lze čerpat různé typy materiálů.

Učitelnice, Učitelé učitelům.cz, Logošík, a Výukové materiály.cz jsou weby, na kterých je možné si za menší finanční částku koupit materiály k přímému tisku doma. Obvykle stačí materiály vytisknout, nastříhat, případně zalaminovat. Učitel má díky tomu nový materiál, který může mít často zajímavou podobu kartiček nebo jiných tvarů. Navíc bývá obvykle přidáno i řešení.

Tyto pomůcky jsou vyráběny přímo učiteli z praxe. Témata, která se v nich odráží, mohou vycházet z podobných potřeb, jako mají čtenáři u nás ve třídě. Je tedy možné si najít takový materiál, který bude přímo ladit s tématem třídy. Náročné však je již mezi poměrně rozsáhlým množstvím různých materiálů najít právě to, co potřebujeme.

Pokud je možnost využívat ve třídě tablety, mobilní telefon nebo jiná zařízení, web **Gramar.in** má pro žáky různých tříd připraveno mnoho textů na čtení s porozuměním. Tyto úlohy jsou zdarma, žák je může vypracovávat přímo na webu a na konci je zkontrolovat. Velkou výhodou je také, že jsou texty psané genetickým písmem, slouží tedy dobře i žákům, kteří zatím neumí číst malá písmena.

Pokud by učitel neměl možnost využívat v hodině digitální zařízení, je možné všechny pracovní listy také vytisknout.

Shrnutí

V této kapitole jsem hledala takové příklady dobré praxe, které by mohly být užitečné učitelům prvních třídy, zvláště když hledají další doplňující materiály k běžným učebnicím. Pro tuto práci bylo též užitečné zjistit, jaké materiály jsou na trhu a vybrat z nich ty části, které by napomohly s výrobou co nejlepších didaktických materiálů.

Pro výrobu pomůcek jsem se inspirovala materiály, které měly k dispozici řešení tak, aby byli žáci schopní si ho sami zkontrolovat. Takovou pomůckou je Logico. Nadále jsem

se inspirovala pracovním sešitem ke knize *Chobotem sem, chobotem tam*, zvláště úkoly na vysvětlení významu slov a pořekadel.

Díky pracovním sešitům jsem si uvědomila, že potřebuji vytvořit úkoly, které budou žáci schopní vypracovat samostatně. Učebnice jako *Lili a Vili v první třídě* nebo *Čtu a vím o čem* potřebují příliš asistenci rodiče nebo učitele.

Poučením z příkladů dobré praxe tak mohly vzniknout pomůcky, které by se co nejvíce hodily pro žáky čtenáře.

5 Sbírka vytvořených didaktických pomůcek

Tato kapitola je výstupem z ostatních předchozích kapitol jak v teoretické, tak praktické části. Po navázání spolupráce a rozhovorech s paní učitelkou, jsem zjistila, jaké materiály by jí mohly pomoci s výukou. Provedla jsem diagnostické zkoušky s dětmi a určila jejich úroveň čtení. Zjistila jsem, jaké mají zájmy a jaké pomůcky by se jim mohly líbit tak, aby pro ně byly motivací. Nakonec jsem prošla již vzniklé knihy, pracovní sešity a internetové zdroje, abych zjistila, jaké pomůcky již existují, jaké mají výhody a limity.

Na základě těchto svých zjištění jsem následně vytvořila dva typy pomůcek. Ty jsem pečlivě popsala a zhodnotila z různých pohledů tak, abych dokázala odpovědět na výzkumnou otázku: *Jak vytvořené pomůcky přispívají k práci učitele?* To vše popisuji na následujících stranách.

Před samotnou tvorbou pomůcek jsem si stanovila několik kritérií, které jsem si přála dodržet.

a) Pomůcky jsou graficky zajímavé, používají mnoho obrázků, jsou atraktivní a motivační.
b) Všechny pomůcky jsou použitelné bez větší asistence učitele. Žák je může sám vypracovat i vyhodnotit.
c) Pomůcky se snaží rozvíjet čtenářské strategie a dovednosti. Snaží se zaměřovat rovněž na vyšší stupně kognitivní náročnosti (tedy na porozumění, aplikaci, …).

Níže jsou popsány pomůcky a také to, zda tyto cíle naplňují. Všechny jsou též tvořeny s ohledem na požadavky výukové metody a specifika první třídy. „Při přípravě pomůcky pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nezbytné, aby učitel plně respektoval doporučené metodické postupy pro práci s textem a také současné požadavky ve vzdělání.“ (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011, str. 82)

Výroba pomůcek

Protože jsem si stanovila, že pomůcky by měly být vizuálně atraktivní, musela jsem hledat komplexnější grafické programy. Rozhodla jsem se pro tvorbu ve webovém programu **Canva**.

Canva je online webový nástroj pro tvorbu digitální materiálů. Umožňuje tvorbu textu, vyhledávání obrázků a také jejich další úpravu. Obsahuje mnoho funkcí, které napomáhají tvořit libovolný design produktů. V této aplikaci je možné tvořit zdarma, nebo si předplatit Canva Pro, ve které je větší množství obrázků a funkcí. Pro účely této diplomové práce a pro snadnější tvorbu materiálů jsem používala tuto aplikaci v placené verzi Pro.

Dalším důvodem pro výběr digitální platformy k výrobě pomůcek byla nekonečná možnost kopírování a tisků. Můžu tedy umožnit učitelům, aby si pomůcky jednoduše vytiskli kolikrát budou potřebovat.

Do některých pomůcek byly též nakresleny vlastní obrázky. Pro kresbu byla využita počítačová aplikace – **Krita**. Tato aplikace umožňuje digitální kresbu i v bezplatné verzi.

Díky těmto dvěma aplikacím se mi **dařilo naplňovat první cíl a pomůcky jsou graficky zajímavé**, plné různých obrázků a v dobré kvalitě.

5.1 Krabičky s kartami

Krabičky s kartami představovaly první typ úkolů, které jsem pro žáky vytvořila. Jejich cílem bylo, aby obsahovaly krátké, na sebe navzájem nezávislé úkoly. Žáci je tak mohou vyplňovat během kratší chvíle, například, když dokončí předchozí práci.

Pomůcka by měla naplňovat požadavek použitelnosti bez učitelovi pomoci. (I když se samozřejmě předpokládá určitá pomoc s pochopením úkolu nebo slova. Tato pomoc by však učiteli ani asistentovi neměla trvat dlouho a nijak ho zatížit v jiné práci.) Všechny karty jsou zalaminovány a žáci na ně píšou stíratelnými fixami. Pomůcka je tedy znovupoužitelná a stačí ji vytisknout pouze jedenkrát.

Z diagnostických zkoušek vyplynulo, že se ve třídě objevují žáci s různou úrovní čtení. Někdo dokáže číst již složitá slova, jiný zvládá zatím spíše ta kratší a jednodušší. Někteří

žáci čtou pouze genetické písmo, zatímco jiní dokážou číst i analyticko-syntetické písmo. Aby byly tyto rozdíly zohledněny, vznikly **čtyři sady karet**, které byly dány do barevně označených krabic.

Každý žák by měl znát svou skupinu (modrá, zelená, oranžová, žlutá), do které je rozřazen (v případě této diplomové práce diagnostickou zkouškou). Žák si vybere jeden úkol z krabice, samostatně ho vypracuje a provede kontrolu z druhé strany. Poté kartu smaže, označí si splnění úkolu v tabulce a kartu opět uklidí.

Kategorie náročnosti:

1. Podle typu písma:
    a. Genetické písmo (pro děti na krabicích označeno jako velké písmo).
    b. Analyticko-syntetické písmo (pro děti na krabicích označeno jako malé písmo).

2. Podle náročnosti slov v textu
    a. Úroveň jedna

       Úkoly na této úrovni se snaží co nejvíce držet kategorie **třetí diagnostické zkoušky podle Andrýskové** (2014). Používaná by měla být dvou až tříslabičná slova z otevřených slabik a dvouslabičná slova se zavřenými slabikami. V textu by se neměla objevovat slova se skupinami dě, tě, ně, di, ti ni, bě pě, vě, mě a slova s písmeny ď, ť, ň.

       Tématem této kategorie je rodina, všechny úlohy na kartách jsou tedy zaměřeny na členy rodiny, povolání apod.

    b. Úroveň dva

       Úkoly této úrovně odpovídají náročnosti **čtvrté diagnostické zkoušky podle Andrýskové** (2014). Vyloučeny nejsou již žádné skupiny hlásek. Přesto jsem se ale při tvorbě textů snažila, aby se nepracovalo s náročnými hláskovými shluky a s příliš dlouhými slovy.

       Tématem této kategorie jsou zvířata, všechny úlohy na kartách jsou tedy zaměřeny na zvířata, jejich popis a život.

Barevné skupiny

Kombinací čtyř kategorií získáme čtyři barevně označené krabice. (obrázek 1)

1. Genetické písmo a úroveň jedna – modrá krabice
2. Genetické písmo a úroveň dva – žlutá krabice
3. Analyticko-syntetické písmo a úroveň jedna – zelená krabice
4. Analyticko-syntetické písmo a úroveň dva – oranžová krabice

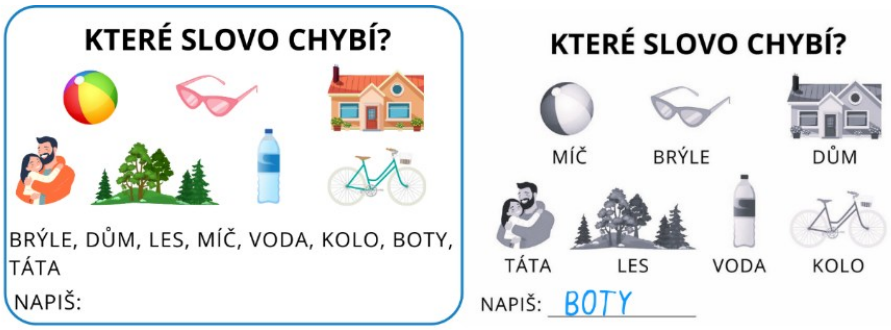
Obrázek 1 - Krabice s kartami

Úkoly v krabici mají být co nejrozmanitější a rozvíjet co nejvíce stránek žáka. **Inspirace pro úkoly** do těchto karet pochází z činností k reedukaci porozumění čtenému. Jucovičová & Žáčková (2008), jak jsme si popsali výše v kapitole 2.3.3 (Trénink porozumění čtenému textu), navrhují řadu úkolů, které mají žákům pomoci začít lépe rozumět textu. I přesto, že v našem případě se nejedná o reedukaci, ale o první výuku čtení s porozuměním, úkoly mohou žákům pomoci. Z toho důvodu byly zvoleny.

1. **Typ úkolu – Které slovo chybí?**

Úkolem žáka je číst slova, hledat k nim obrázky a ty škrtnout. Na konci zbyde jedno slovo, ke kterému není přidán žádný obrázek. Toto slovo žák přepíše na linku ke slovu napiš. Tento úkol je nejjednodušší a zvládají ho začínající čtenáři, kteří dokážou číst pouze izolovaná

slova. Úkol je inspirován radou Jucovičové & Žáčkové (2008) – *rozvíjí porozumění obsahu izolovaných slov*.



Obrázek 2 - Které slovo chybí?

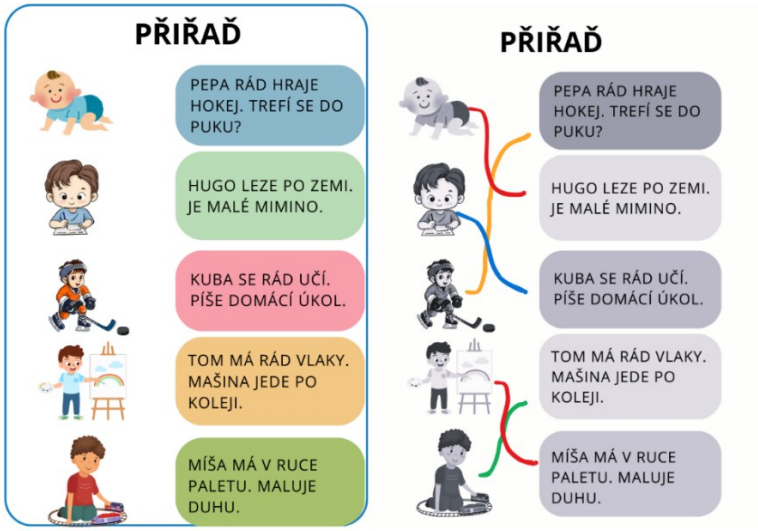
2. Typ úkolu – Co je na obrázku?

Zde má žák dva menší úkoly. Nejprve zakroužkuje slova, jejichž obrázky nalezl. Poté rozhodne, zda je výrok pod obrázkem pravdivý, nebo nepravdivý. Inspirace pro první část karty opět pochází od Jucovičové & Žáčkové (2008) - *žáci vyhledávají izolovaná slova*. V druhé části úkolu porovnávají obrázek a tvrzení.

Obrázek 3 - Co je na obrázku?

3. Typ úkolu – Přiřaď

Žák si přečte věty v rámečcích a poté je spojí s odpovídajícím obrázkem.



Obrázek 4 - Přiřaď

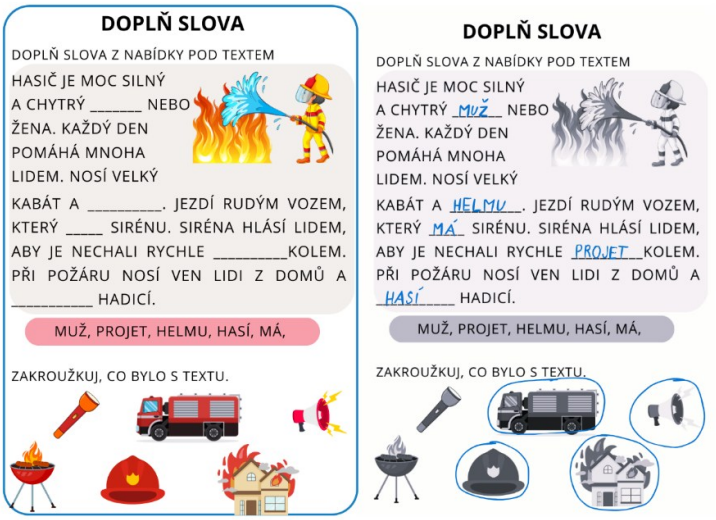
4. Typ úkolu – Je to možné?

Žák posuzuje, zda je výrok v běžném světě možný. Rizikem této pomůcky je, že se některé nepravdy objevují na obrázcích. Žáka musíme upozornit, že neposuzuje text a obrázek, ale text a realitu.

Obrázek 5 - Je to možné?

5. Typ úkolu – Doplň slova

Tento úkol je jedním ze dvou náročnějších úkolů v této sadě. Je vyžadováno, aby žák dokázal opsat nabídnutá slova na linky, přičemž se nepředpokládá, že by psal slova správným tvarem a tahem. (Tento úkol bylo možné vytvořit do sledované třídy, protože jsou žáci zvyklí opisovat slova i přesto, že se neučili psát přesné tvary písmen.) Jedná se o jeden z doporučovaných úkolů od Jucovičové & Žáčkové (2008), který je popisován jako *práce s textem, ve kterém jsou některá slova vynechána a jsou uvedena odděleně od textu*.



Obrázek 6 - Doplň slova

6. Typ úkolu – Která slova jsou navíc?

Úkolem žáka je přečíst si větu a vyškrtnout slovo, které do ní nepatří. Tento typ úkolu se též řadí mezi náročnější, protože jsou texty delší než u jiných karet. Úkol Jucovičová a Žáčková (2008) označili jako ten, kde se *v textu se objevují nadbytečná slova a žák musí rozhodnout, která z nich do věty nepatří*.

Obrázek 7 - Která slova jsou navíc

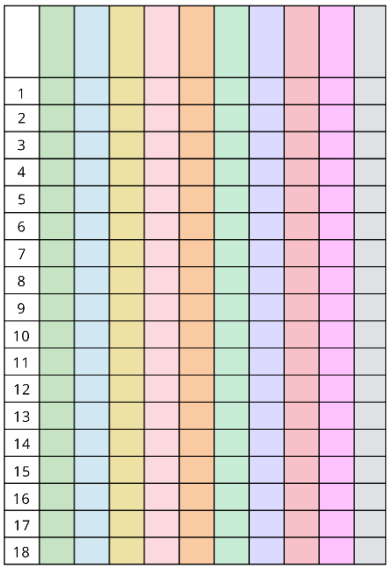
7. Typ úkolu – Dokresli podle pokynů

V tomto úkolu jsem se snažila vyjít vstříc některým dívkám, které zmiňovaly, že by rády tvořily a vybarvovaly. Úkolem žáka je přečíst si větu a podle jejího zadání dokreslit do obrázku určitý předmět. Rizikem této pomůcky je, že musí žáci své kresby zjednodušit, protože je tvoří stíratelnými fixami, které mají silnou stopu.

Obrázek 8 - Dokresli podle pokynů

Záznamový list

Aby žáci věděli, které karty mají vyplněné, vytvořila jsem také záznamový list. Každý žák si vybere jednu barvu, zapíše si své jméno a poté si odškrtává splněné úkoly. Není nutné, aby úkoly plnil popořadě, může si je volit podle svého aktuálního zájmu. Záznamový list má barevná pole, která slouží žákům jako pomoc při orientaci v tabulce. (Žáci prvního ročníku by s tím mohli mít problém.)



Obrázek 9 - Záznamový list

5.1.1 Plná verze karet ke stažení

Všechny karty s úkoly je možné stáhnout v plné verzi na tomto odkazu: https://drive.google.com/drive/folders/1UvSLLeJ9uyEEBvK4ka_CVdF-kiYyr-9i?usp=sharing

5.1.2 Využití pomůcek v praxi

Pomůcky jsem navrhovala a doplňovala postupně během prvního pololetí, přičemž první čtyři pomůcky jsem do třídy donesla na konci října. Paní učitelka mě poprosila, abych krabičky i karty představila všem žákům, aby věděli, co v nich mohou najít.

Na začátek jsme si s dětmi ujasnily, že krabice jsou prozatím pro žáky čtenáře, až se ale naučí číst i ostatní, mohou je také využívat. Pokud budou chtít, mohou si vybrat karty nejlépe z modré krabice, protože ta nejvíce odpovídá tomu, co se učí.

Aby žáci lépe pochopili, jaké úkoly jsem pro ně vytvořila, namnožili jsme s paní učitelkou z modré krabice kartu *Které slovo chybí?* a společně ji vyplňovali jako třída. Slova jsem postupně vyhláskovala, a protože byla velmi jednoduchá, žáci je dokázali přiřazovat k obrázkům. Tuto aktivitu zvládli i nečtenáři.

Ostatní tři typy pomůcek byly v tento den představeny už pouze čtenářům. Sedli jsme si společně na koberec, kde jsem každou pomůcku popsala zvlášť a ukázala, jak s ní pracovat. Každý si poté jednu z karet vzal a začal ji vyplňovat. Ukázali jsme si také, jak se o ně starat – napíšu odpovědi, zkontroluji je, kartu smažu a uklidím zpět do krabice. V seznamu si označím, že mám kartu již splněnou.

Následující dvě návštěvy – na začátku listopadu a na začátku prosince byly žákům doneseny dohromady další tři typy karet. Vždy jsem čtenářům ukázala, jak s nimi pracovat.

Obrázek 10 - Využití pomůcek ve třídě

5.1.3 Hodnocení pomůcek paní učitelkou a žáky

Během závěrečného rozhovoru (v únoru) paní učitelka odpovídala také na otázky spojené s kvalitou pomůcek a jejich využíváním ve třídě. Nejvíce **oceňovala diferenciaci** pomůcek,

jak už z hlediska písma a náročnosti, tak také typů úkolů na kartách. Líbilo se jí, že si mohli žáci vybrat jednodušší typ úkolu, jako je *Které slovo chybí?* nebo náročnější, ve kterém již dopisovali, nebo škrtali slova. Většina z nich začínala lehčími úkoly a postupně se dopracovala ke složitějším.

Velkou výhodou karet, byla podle paní učitelky, **motivace pro nečtenáře** (začínající čtenáře), protože viděli své schopnější spolužáky a chtěli karty také používat. Někteří se již v prosinci odvážili dělat nějaký úkol (nejčastěji *Které slovo chybí?*) a byli na sebe ohromně pyšní, když zjistili, že to zvládnou.

Benefitem bylo, podle slov paní učitelky, že měla **pro čtenáře připravenou sadu**, kterou jim mohla dát a rozvíjet je bez své přítomnosti. Oceňovala výběr obtížnosti v druhu písmen, protože si žáci mohli sami určit, k čemu se odváží. Úrovně (barvy krabic) jim omezovala pouze z počátku, později to již nechávala zcela na žácích.

Papíry určené pro zápis splněných úkolů byly do třídy vytvořeny trochu složitěji, než jsou ve výsledném produktu této práce. Původně byly na více stran, žáci je tedy měli slepené do většího formátu. Paní učitelka i tak ale řekla, že se s nimi dobře pracovalo. Žáci si dokázali najít svou barvu a dobře díky tomu označit úkoly, které měli splněné.

Obecně paní učitelka oceňovala typologii vybraných úkolů, které podle jejího pozorování **dobře rozvíjely schopnost čtení** a byly zaměřené na to, co žák potřeboval. Z didaktických hledisek nespatřovala v pomůckách žádné chyby. Během práce s dětmi se objevily jen drobné **nejasnosti, které ale nebránily porozumění**. (V textu bylo napsáno *sob*, na obrázku byl ale spíše jelen apod.) [7]

Dva týdny poté, co byl realizován druhý rozhovor s paní učitelkou, byly provedeny také druhé **rozhovory se žáky**. Čtyři žáci ze šesti[8] tázaných řekli, že s kartami pravidelně pracují. Jeden z žáků nadšeně oznamoval, že má již obě sady splněné a že tedy již čte jen pracovní listy ke knihám.

[7] Chyby, zmíněné paní učitelkou, jsem na základě zpětné vazby upravila a už v této práci nejsou.
[8] Jedna z žákyň, zařazená ve výzkumu, chyběla z důvodu nemoci. Rozhovor s ní nebyl realizován.

Žáci se měli vyjádřit k oblíbenosti a náročnosti jednotlivých úkolů. Mezi nejoblíbenější úkol řadili téměř všichni – *Co je na obrázku*? Dále označovali za oblíbené karty *Dokresli* a *Je to možné*? Jeden z žáků se ke kartám pobaveně vyjádřil takto: „*Bavilo mě „Je to možné?“, protože někdy tam byly trošku blbosti, třeba sešity umí létat*.“ Tento žák, který je na čtení velmi nadaný, také jako jediný hodnotil, že byla jeho oblíbeným úkolem karta *Doplň slova* a *Přiřaď*, přičemž úkol *Doplň slova* většina žáků hodnotila jako velmi náročný a často se do něj ani nepustila. Podle odpovědi jedné z dívek to může být tím, že vypracovat takový úkol trvá déle a žáci na něj obvykle nemají tolik času. Pro rychlého čtenáře je ale úkol vhodný.

Z rozhovorů také vyplynuly limity některých typů karet. Problematické jsou úkoly *Doplň slova, Která slova jsou navíc? a Dokresli*, které se špatně vyplňují tlustým fixem. Žáci tyto fixy bohužel musí používat, protože karty jsou stíratelné.

5.2 Pracovní listy ke knihám

Druhým typem navržených pomůcek je řada pracovních listů k dětským knihám. Žáci dostali k Vánocům do třídy nové knihy. Ty byly vybrány přímo paní učitelkou, aby splňovaly určité požadavky (například bezpatkové písmo). Knihy zakoupili rodiče, poskytli tak dětem do třídy nádherné vánoční dárky. Paní učitelce se rovněž podařilo rozšířit množství knih v třídní knihovně a motivovat děti k jejich četbě.

Výsledky výzkumu PIRLS ukazují, že lepších úspěchů ve čtenářské gramotnosti dosahují žáci, kteří se učili číst pomocí celých knih, a nejen pouze z úryvků textu. (Metelková Svobodová & Hyplová, 2011) Tato skutečnost mě utvrdila v tom, že navrhnout pracovní listy přímo ke knihám bude vhodným přístupem.

Podobného úkolu se zhostilo například vydavatelství Albatros, které prodává pracovní listy k některým knihám z edice prvního čtení. (Tyto knihy jsme si popisovali výše v kapitole 4.2 Dětská literatura.) Knihy jsou ale již svým rozsahem poměrně dlouhé a žákům jejich přečtení trvá dlouho. Mým cílem v této práci bylo navrhnout pracovní listy ke kratším knihám. Přála jsem si ověřit, zda by pro děti bylo motivační, kdyby se jim podařilo za několik málo dní přečíst celou knihu a při tom splnit několik navazujících úkolů.

Nakonec vzniklo celkem deset pracovních listů k deseti dětským knihám ze třídy. Ty byly vybrány tak, aby na jejich základě bylo možné vytvořit poutavé úkoly a otázky. Jednalo se o knihy různých délek i podob. Některé byly určeny spíše dívkám, jiné chlapcům. Snažila jsem se, aby si každý žák mohl vybrat podle svých zájmů.

Typy pracovních listů

Při vytváření pracovních listů jsem zjistila, že mi rozsah ani obsah knih neumožňuje udělat je všechny stejné. Rozhodla jsem se tedy vytvořit dva typy pracovních listů.

První skupinou jsou **pracovní listy po kapitolách**. Tyto pracovní listy jsou rozděleny na části. Poté, co žák přečte určitý úsek textu, může vypracovat úkoly. Ty odpovídají vždy informacím, obsaženým v tomto úseku textu.

Úseky textu jsem určovala buď podle autorem označených kapitol, nebo logickou návazností a délkou textu. Rozdělené úseky jsem poté označila v knihách tak, aby žáci kapitoly poznali.

Kapitolové pracovní listy vznikly k těmto knihám:

- Hubert a Hugo (Nikkarin)
- Jak vystrašit strašidlo (Jana Bauer)
- Kdo je rychlejší (Iryna Zelyk)
- Mája a ohnivý lišáček (Udo Weigelt)
- O vlkovi, který vypadl z knížky (Thierry Robberecht)

Druhým typem jsou kratší **pracovní listy**, které vznikly **k celé knize**. Žák je vypracovává až poté, co má přečtenou celou knihu. Tyto pracovní listy byly vytvořeny k následujícím knihám.

- Duběnka: Holčička z koruny stromu (Lucy Flemingová)
- Chci psa a je mi fuk, co to bude zač (Kitty Crowther)
- Jak si vychovat sourozence (Tereza Pařízková)
- Stín malého geparda (Marianne Debuc)
- Tajný život blech (Alberto Pez)

Stejně jako u předchozích pomůcek jsem si kladla za cíl, aby byly pracovní listy co nejvíce vizuálně atraktivní. Byly vytvářeny v grafických programech Canva a Krita. Všechny pracovní listy jsou určené k neomezenému kopírování, postupně je tak mohou vypracovat všichni žáci, pokud budou mít zájem.

Velkým úkolem všech pomůcek je, aby práce s nimi učiteli zabírala co nejméně času. Z tohoto důvodu vznikla ke všem pracovním listům řešení, která může žák, nebo učitel využít pro kontrolu.

Hubert a Hugo (Nikkarin, 2021)

Tato kniha obsahuje komiksy o dvou horolezcích – otci a synovy Hubertovi a Hugovi, kteří jsou známí z časopisů Čtyřlístek.

V návaznosti na příběhy vzniklo 10 částí pracovního listu. Každá část je věnována jednomu příběhu v komiksu. Vždy se objevují dvě otázky, které reflektují porozumění textu. Jedna z otázek je zaměřena na doslovné porozumění informacím, které jsou v textu přímo uvedeny. Druhá otázka je zaměřena na jinou oblast, nejčastěji na rozvoj čtenářských dovedností. Žáci porovnávají obsah s vlastní zkušeností, posuzují texty mezi sebou (*Odlišuje se tento příběh od ostatních?*), vyvozují závěry, a dokonce také hodnotí intertextovost (*Víš, kdo je Scooby-Doo?*).

Ke každé kapitole je vytvořen rovněž i hravý úkol – projdi bludištěm a zapiš vzniklou větu, seřaď příběh, nakresli obrázek podle pokynů, nebo zakroužkuj obrázky, které se v příběhu objevily.

Jak vystrašit strašidlo (Bauer, 2023)

Příběh v této knize popisuje dva chlapce, kteří se snaží vyhnat strašidlo schovávající se pod postelí.

Protože kniha nemá kapitoly, byly tedy vytvořeny tři části pracovního listu, které odpovídali třem logicky a délkou navazujícím částem knihy. Každá část je na celou stranu pracovního listu a obsahuje několik otázek nebo úkolů. Největší množství úkolů je zaměřených na vyhledávání informací a porozumění významu slova (*Co znamená „vybryndal čaj“?*). Rozvíjeny jsou též čtenářské strategie a dovednosti pomocí otázek směřujících k předvídání

a kritickému posouzení věrohodnosti informací (*Mohl pan Klepáč doopravdy odletět do vesmíru?*).

Kdo je rychlejší (Zelyk, 2020)

Tato kniha je součástí série zaměřené na rozvoj dětské osobnosti. Příběh vypráví o vlkovi, který ve snaze vyhrát závod zapomene, proč měl rád běh. Nakonec si uvědomí, že výhra není to nejdůležitější.

Kniha nemá kapitoly, proto byla rozdělena do šesti částí podle logické návaznosti a délky textu. Každý pracovní list obvykle obsahuje dvě otázky – jedna se zaměřuje na vyhledávání informací a druhá na náročnější kognitivní dovednosti. Těmi jsou například posouzení textu, nebo jeho interpretace (*Jak se vlk cítil na konci závodu?*). Součástí jsou také hravější úlohy zaměřené na spojování, kreslení a doplňování slov do vět. Poslední úkol byl inspirován metodami RWCT[9] - žáci vyplňují životabáseň o vlkovi.

Mája a ohnivý lišáček (Weigelt, 2022)

Tato kniha vypráví příběh o malé dívce, která se s rodiči přestěhovala do nového domu a musí se vypořádat s domýšlivým malým lišáčkem, který bydlí v domku na stromě.

Pracovní listy, které byly k tomuto příběhu vytvořeny, obsahují 13 otázek a 6 dalších úkolů, jako je seřazení textu podle návaznosti, označování pocitů, které postava cítila, cesta bludištěm, kreslení a také počítání. Otázky jsou často směřovány na přímé porozumění, tedy vyhledání odpovědi, která byla v textu přímo uvedena. Přidala jsem ale také několik složitějších otázek, které rozvíjí například interpretaci (*Proč lišáček rodině škodí?).* Odpověď na tuto otázku žák v textu nenajde, musí ji vyvodit z informací, které získal.

O vlkovi, který vypadl z knížky (Robberecht, 2017)

Z knihovničky pokojíčku spadne knížka a z ní vypadne vlk. Ihned ho začne honit kocour a vlk tak musí najít nový úkryt.

[9] Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) vychází z konceptu konstruktivistické pedagogiky. V České republice je znám též jako program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.
Principem programu je, že se žák při čtení učí kriticky přemýšlet nad textem, vést o něm diskuse a rozvíjet své myšlení. Při výuce se využívají metody jako je dílna čtení, podvojný deník apod. (Kritické myšlení; Wildová et al., 2021)

K této knize byly vytvářeny pracovní listy dříve než k ostatním. Před prvním setkáním s paní učitelkou jsem vymýšlela, jaké materiály budu moci tvořit. Už v srpnu jsem proto navrhla první podobu tohoto pracovního listu. Ten jsem v prosinci, při výrobě dalších, mírně upravila, ale ponechala jsem většinu otázek. Z toho důvodu se příliš nesoustředí na rozvoj čtenářských dovedností.

Většina otázek je zaměřena na vyhledávání informací. Opět jsou zde také hravější úkoly (křížovka). Pracovní list je však výjimečný v množství úkolů zaměřených na význam slov (*Kdo je majordomus? Co znamená vyřvávat jak na lesy? Co je horempádem?).* Děti vybírají jednu z navržených odpovědí.

Duběnka: Holčička z koruny stromu (Fleming, 2024)

Duběnka je dívka žijící s rodiči na dubu, když ale přijde zima, musí najít velkou odvahu a odejít ze svého domova.

Pracovní list k této knize má dvě strany, obsahuje sedm otázek a dva hravé úkoly. Vedle obvyklých otázek na porozumění textu, se žáci zaměřují také na hlavní myšlenku textu, nebo vybírají pocity, které postava cítila (interpretace). V jedné z hravých úloh si žáci přečtou recept na čaj a zakroužkují potřebné suroviny. Protože se jedná především o dívčí příběh, nechybí ani úkol na kreslení.

Chci psa a je mi fuk, co to bude zač (Crowther, 2024)

Milka si u maminky vyprosí psa, když ale zjistí, že není podle jejích představ, vyžene ho. Brzy si však uvědomí, že to byla chyba, a jak vzácné psí plemeno vlastnila.

Pracovní list na dvě strany opět obsahuje několik otázek. Mezi náročnější z nich patří otázka se záporem (*Co Princ neumí?*) nebo otázka zaměřená na slovní zásobu (*Jakými slovy můžeme nazvat psa?*). Další dvě otázky vedou k interpretaci (*O čem je příběh?*) a posuzování (*Milka říká, že snídaně je nejvíc důležitá část dne. Je to pravda, nebo jen její názor?*). Hravé úkoly tentokrát obsahují křížovku a spojování popisu psa s jeho obrázkem.

Jak si vychovat sourozence (Pařízková, 2021)

Když se hlavní hrdince narodí malá sestřička, rozhodne se ji naučit vše, co bude potřebovat do života.

V tomto pracovním listu je pět úkolů zaměřených na oblasti, které se objevovaly v knize (zahradničení, rodina, hvězdy). Žáci obvykle vybírají nebo dokreslují obrázky podle pokynů. U každého takového úkolu navíc rozhodují, zda se v knize skutečně objevil. Zbylé čtyři otázky jsou zaměřené na určení hlavních postav a další čtenářské dovednosti – vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování (*Těšila se dívka na sourozence? Proč rodiče usínali? Proč autorka knihu napsala?)*

Stín malého geparda (Dubuc, 2020)

Malý gepard pustí svůj stín, aby on byl ten první, kdo rozhoduje, kam půjdou. Zjistí, jak těžké je být až ten druhý.

Pracovní list obsahuje čtyři základní otázky zaměřené na prostředí, téma příběhu a pravdivost informací (*Kde se příběh odehrává? O čem příběh je? Proč se stín bojí tmy? Může náš skutečný stín sám odejít?).* Náročnější úkoly se soustředí na seřazení posloupnosti příběhu a na porovnávání, co mají postavy společné. Zajímavým zpestřením pro žáky může být úloha, ve které dokreslují stín podle polohy slunce.

Tajný život blech (Pez, 2010)

V knize je popisován příběh kocoura Antonia, který řeší svůj náročný život s blechami a vymýšlí, jak se jich zbavit. Kniha je zajímavá způsobem, kterým je psána – texty nejsou psané v řádcích, jsou ale rozmístěné různě po knize.

Pracovní list k této knize obsahuje převážně otázky na doslovné porozumění. Odlišná je otázka na pochopení významu slova (*Co znamená siesta?*) nebo informace o tom, co znamená vyvěsit bílou vlajku. V hravějších úkolech žáci popisují části blechy stejně, jako to dělala postava v knize, nebo vybírají mezi obrázky správnou odpověď.

Shrnutí

Všechny popsané pracovní listy mají společné zvláště to, že se snaží rozvíjet čtenářské dovednosti. Jako v jiných materiálech, i zde převažovaly otázky na základní dovednost, kterou je vyhledávání informací. Mezi tím se ale podařilo také vytvořit mnoho otázek rozvíjejících interpretaci a posuzování textu.

Každý pracovní list je jiný a žádný z nich nerozvíjí komplexně celou škálu úkolů. Pokud by však žák pracoval s několika knihami a několika pracovními listy, měl by příležitost rozvíjet se v širší škále. Zdůraznila bych také otázky směřující k porozumění slovní zásobě, které byly používány záměrně tak, abych si mohla být jistá, že žáci porozumí také slovu „siesta“, nebo slovnímu spojení „vyřvávat na lesy“.

V teoretické části práce jsem se také zabývala různými taxonomiemi otázek a jejich náročností. Revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů rozlišuje šest oblastí kognitivní náročnosti – zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit (Byčovský, 2004). Otázky v pracovních listech samozřejmě směřují více než v polovině případů na nižší kognitivní náročnost, tedy zapamatování. Druhá část otázek je ale volena tak, aby nad ní žáci museli více přemýšlet. Nejčastěji se tedy objevují otázky na porozumění a analýzu. V několika případech se do pracovních listů podařilo také zakomponovat otázky na hodnocení.

Ostatní oblasti jsou nevyužity, nejčastěji z důvodu, že vyžadují otevřené odpovědi. Ty nebyly používány, protože není možné na ně vytvořit jednotnou kontrolu a žáci ještě nedokážou dostatečně psát.

5.2.1 Plná verze pracovních listů ke stažení

Všechny pracovní listy je možné v plné verzi stáhnout na tomto odkazu: https://drive.google.com/drive/folders/1UvSLLeJ9uyEEBvK4ka_CVdF-kiYyr-9i?usp=sharing

5.2.2 Využití pracovních listů v praxi

Žáci dostali knihy ve třídě k Vánocům a ihned po prázdninách si je rozbalili. Každý si mohl tu, kterou vybalil, vzít domů, aby si ji prohlédl, případně přečetl. Ke konci druhého týdne

v lednu paní učitelka všechny poprosila, aby knihy přinesli zpět. Mezitím jsem jí zaslala všechny pracovní listy a při další návštěvě třídy označila v knihách jednotlivé kapitoly.

Společně jsme s paní učitelkou všechny pracovní listy vytiskly a zařadili je do šanonu. Ten byl připravený tak, aby se v něm dětem snadno hledalo – na jedné straně byla okopírovaná přední strana knihy a za ní byly pracovní listy. Žák tak mohl snadno hledat podle obrázku.

Paní učitelka nechávala žákům možnost si knihu i pracovní list vzít domů a pracovat na něm ve volném čase a v rámci domácí přípravy. Druhou možností bylo nechat vše ve škole a na pracovním listu pracovat během volného času v hodinách.

V březnu však ještě mnoho žáků nedokázalo číst malými písmeny, a tak na pracovních listech prozatím příliš nepracovali. Paní učitelka dělala dvakrát čtenářskou dílnu, aby žáky namotivovala ke knihám, bohužel to ale prozatím nemělo požadovaný efekt. Pokud si zvolili ke čtení některou z knih, obvykle si vybrali tu, ke které nebyl vytvořen pracovní list. Jediným žákem, který na pracovním listu pracoval, byl David. Zabýval se jím během volného času ve třídě, protože již dávno dokončil všechny karty v krabičkách.

5.2.3 Hodnocení pracovních listů paní učitelkou a žáky

Paní učitelka hodnotila jako velmi výhodné, že bude moci pracovní listy dávat těm žákům, kteří jsou rychlejší a čtenářsky vyspělejší než ostatní a zajistí pro ně tak práci ve volném čase. (Prozatím to ale nerealizovala, protože se ještě moc žáků na tuto úroveň nedostalo.)
Vedle možnosti, jak zaměstnat žáky, viděla paní učitelka v pracovních listech také jiný potenciál: „*Pro mě je cílem to, že mají žáci kontrolu, jestli porozuměli té knize*.“[10] (S tímto cílem se velmi ráda ztotožňuji i já jako autorka, protože to byl jeden ze záměrů, proč byly pracovní listy vytvořeny.)
Dále se paní učitelce líbilo, že pracovní listy navazují na dříve připravené krabice s kartami. Jsou tvořeny jako další, náročnější úkol a mohou žáky dál rozvíjet, i třeba tam, kde karty již nemohou. Oceňovala též výběr otázek, které jsou zaměřené na různé další dovednosti

[10] Pro lepší čitelnost upraveno.

a nejsou určené jen pro přímé porozumění textu. Vizuální stránka pracovních listů je podle ní velmi příjemná a ji samotnou láká na pracovních listech pracovat.

Při rozhovorech jsem se setkala bohužel pouze s jedním žákem, který na pracovních listech již pracoval. Z rozhovoru s ním jsem se dozvěděla, že jsou pracovní listy velmi zábavné a dělá je rád. Nejlépe jeho nadšení vystihuje citace slov, která při rozhovoru řekl.

Pro mě je to dobrý, že si tím můžu dobře protrénovat paměť, protože já si často nezapamatuji celý ten text, takže ho zase čtu znova a až na to narazím, tak to tam zapíšu. Ale jinak je to pro mě zábava, protože mě baví si ještě jednou takhle prohledávat ten text a ani mi tak nevadí, že se tím zdržuji, protože to mám stejně hodně rychle.[11]

Ostatní děti neměly v době rozhovoru vypracovaný žádný z pracovních listů. Při otázce, který by si ale vybrali, kdyby si teď měly vzít nějakou knihu, odpověděly, že by si zvolily *Duběnku, Jak vystrašit strašidlo nebo Mája a ohnivý lišáček*.

Shrnutí

Pro žáky bylo nakonec vytvořeno celkem 80 karet s úkoly, které byly rozděleny do čtyř krabic a 10 pracovních listů k deseti různým dětským knihám. Ke všem vytvořeným pomůckám jsou dostupná také řešení, buď ihned z druhé strany karty, nebo k dalšímu vytisknutí. Tím jsem dokázala naplnit požadavek stanovený před jejich tvorbou – *Všechny pomůcky jsou použitelné bez větší asistence učitele. Žák je může sám vypracovat i vyhodnotit.*

Druhým stanoveným úkolem bylo, aby materiály žáky rozvíjely ve čtenářské gramotnosti – *Pomůcky se snaží rozvíjet čtenářské strategie a dovednosti. Snaží se zaměřovat rovněž na vyšší stupně kognitivní náročnosti (tedy na porozumění, aplikaci …).* Tento úkol byl též naplněn, a to zvláště v pracovních listech ke knihám, kde byly otázky záměrně vytvářeny tak, aby tento cíl naplnily.

[11] Pro lepší čitelnost upraveno.

Naplnění prvního cíle *Pomůcky jsou graficky zajímavé, používají mnoho obrázků, jsou atraktivní a motivační* jsem popsala již výše. **Podařilo se tak naplnit všechny předem stanovené cíle pomůcek.**

Pomůcky byly doneseny do třídy, kde byly zvláště krabičky s kartami hojně využívány. Podle slov paní učitelky, se staly karty užitečným nástrojem, jak žáky zabavit na krátký čas před koncem hodiny a také, jak je podpořit v jejich pokroku ve čtení. Neplánovaně se staly velmi silným **motivačním prvkem pro žáky, kteří se teprve učí číst**. Ti mohli začít se snadnějšími kartami a posílit si tak své sebevědomí, protože dokážou to, co čtenáři.

Pracovní listy nezískaly u dětí takovou oblibu. Pouze někteří z žáků nad nimi uvažovali a jeden žák s nimi aktivně pracoval. Podle slov paní učitelky se ale pravděpodobně přístup většiny z nich změní poté, co se naučí číst i malá písmena.

Celkově lze říci, že vytvořené pomůcky splnily ve sledované třídě svůj účel a přinesly do výuky nejen podporu, ale také další zajímavý zdroj práce. Zatímco krabičky s kartami získaly mezi dětmi velkou oblibu, pracovní listy na zapojení žáků teprve čekají. Přesto však představují cenný materiál, který má v plánu paní učitelka využít, až se žáci naučí více číst.

Výsledky praktické části

Pro praktickou část této práce byl zvolen kvalitativní výzkumný design, na jehož základě byly stanoveny tři výzkumné otázky. V této kapitole jsou shrnuty hlavní zjištěné výsledky.

V září 2024 byla navázána spolupráce s jednou paní učitelkou první třídy na pražské základní škole. Byly provedeny rozhovory s ní i žáky a na jejich základě byly navrženy didaktické materiály. Z těchto informací a materiálů byly nakonec získány odpovědi na výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zkoumala, jak paní učitelka popisuje svůj přístup k žákům čtenářům. Z rozhovoru vyplynulo, že se paní učitelce, podle jejího názoru, nepodařilo věnovat čtenářům takovou osobní pozornost, jakou by si přála. Žáky čtenáře v listopadu oddělila a ponechávala je při hodinách čtení v péči asistentky. Té zadávala úkoly k práci, přičemž nejčastěji to byla četba pracovních listů z učebnice Čteme s porozuměním každý den. Podle svých slov by se čtenářům ráda věnovala více a učila je například čtenářských strategiím. Kvůli nutnosti věnovat se nečtenářům ale musela volit tuto cestu.

Pro rozvoj čtenářů volila také neobvyklou metodu čtení. Z přednášek na pedagogické fakultě si pamatovala využití modifikované analyticko-syntetické metody. Zapojovala tak čtení a psaní každý den i se žáky, kteří s ním zatím neměli zkušenosti. Těm pomohla, aby se rychleji orientovaly v písmenech a dokázali číst první slova. Zároveň podporovala čtenáře, protože předčítali slova, věty a texty.

Pro zjištění odpovědí k druhé výzkumné otázce jsem třídu několikrát navštívila a pozorovala, jaké aktivity byly se žáky realizovány. Z počátku paní učitelka čtenáře využívala ve skupinové práci pro předčítání textů ostatním žákům. Nechávala je číst zadání a pokyny v pracovních sešitech. Přibližně od listopadu, jak jsem zmiňovala výše, se čím dál častěji stávalo, že čtenáře po krátké společné úvodní aktivitě zcela oddělila a zadala jim buď stejný úkol, ale s jinou náročností (více vět), nebo jiný úkol, který žáci vypracovávali s asistentkou. Zajistila tak, aby byl úkol vždy pro žáky přiměřeně náročný.

Od začátku také paní učitelka nechávala žákům prostor, aby si ve volném čase předčítali na koberci knihy z třídní knihovny. Od října měli možnost využívat i připravené krabičky s kartami, které jsem vytvořila já v rámci této diplomové práce. Jednalo se o čtyři sady karet

s úkoly, které jsem uložila do krabic. Každá krabice měla jinou náročnost. Diferencovala jsem tak úkoly pro různé skupiny žáků, přičemž cílem karet bylo podpořit čtení a také porozumění. Na druhé pololetí školního roku jsem připravila další sadu materiálů, kterými byly pracovní listy k dětským knihám. V nich byly pro žáky připraveny již náročnější úkoly, které rozvíjely nejen čtení a porozumění, ale také čtenářské dovednosti a strategie. Ty si ale v průběhu tohoto výzkumu ještě nezískaly tolik pozornosti. Většina žáků se nedostala na takovou úroveň, aby s nimi byla schopna pracovat a stačily jim pouze karty z krabičky. Pracovní listy si tedy na svůj čas ještě čekaly.

Tím se již dostáváme k třetí výzkumné otázce zkoumající, jak vytvořené pomůcky přispívaly k práci učitele. Z rozhovorů s učitelkou, žáky a také z pozorování vyplynulo, že zvláště krabičky s kartami měly ve třídě velký úspěch. Většina žáků čtenářů je ráda vyplňovala a chodila s nimi pracovat ve volných chvílích. Jak se ukázalo, nebyly velkou motivací pouze pro čtenáře, ale pomáhaly také nečtenářům. Ti si přáli s kartami pracovat stejně, jako schopnější spolužáci a tak, když už uměli trochu číst, brali si nejjednodušší karty a zkoušeli je vyplnit. To, že úkol zvládli, pro ně bylo velkou motivací k dalšímu pokroku.

Všechny materiály jsem tvořila v návaznosti na tři kategorie, které jsem si stanovila před zahájením jejich výroby a podle kterých jsem je následně také hodnotila. Těmi bylo doporučení k tréninku čtení od Jucovičové a Žáčkové, Bloomova taxonomie kognitivních cílů a čtenářských strategie i dovednosti. Po jejich vytvoření a zanesení do třídy jsem zpětně hodnotila nastavené úkoly. Mohu říci, že téměř všechny materiály, které jsem vytvořila, se vždy snažily rozvinout nějakou z těchto kategorií. Pomůcky tudíž nejsou samoúčelné, ale mají vyšší potenciál.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala žáky první třídy, kteří při příchodu do školy již uměli číst a také jejich třídní učitelkou. Cílem práce bylo analyzovat přístup učitele k žákům, sesbírat příklady dobré praxe a na základě všech poznatků vytvořit sérii pomůcek a pracovních listů, které by sloužily k rozvoji čtenářské gramotnosti.

V teoretické části práce jsem popsala všechny klíčové informace, které jsem později využila v praktické části. Největší pozornost jsem věnovala metodám rozvoje čtenářské gramotnosti, neboť její rozvoj je důležitým cílem nejen první třídy, ale i celého prvního stupně.

Pro praktickou část jsem si zvolila kvalitativní výzkumný design a na jeho základě navrhla tři výzkumné otázky, přičemž první dvě se vztahovaly k práci a pozorování učitele a třetí otázka směřovala k funkčnosti připravených didaktických materiálů.

Podařilo se mi navázat spolupráci s jednou paní učitelkou, která měla ve své třídě od začátku školního roku sedm čtenářů. Pro ně připravovala úkoly navíc a využívala je při běžné práci ve třídě. Podařilo se mi zachytit řadu inspirativních metod, které mohou být přínosné i pro další učitele při práci se žáky čtenáři. Abych paní učitelce usnadnila diferenciaci výuky, navrhla jsem didaktické materiály – konkrétně osmdesát výukových karet a deset pracovních listů ke knihám. Funkčnost všech materiálů jsem ověřila ve třídě a hodnotila podle doporučení k tréninku čtení od Jucovičové a Žáčkové, Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, nebo čtenářských strategií a dovedností. Na základě zpětné vazby paní učitelky, žáků a tohoto hodnocení se pomůcky ukázaly jako funkční nástroj, a to nejen pro žáky čtenáře, ale také pro nečtenáře. Ti chtěli s pomůckami také pracovat a byli motivovaní k tomu, aby se naučili číst.

Na základě získaných informací a vyrobených pomůcek se podařilo naplnit stanovený cíl práce. Zdařilo se mi analyzovat práci učitele a získat mnoho poznatků využitelných v praxi i navrhnout pomůcky, které se z výsledků výzkumu jeví jako vhodné a užitečné pro rozvoj počátečního čtení s porozuměním.

Limitem této práce je fakt, že byla pozorována pouze jedna paní učitelka a její žáci. Ve třídě bylo od začátku školního roku sedm čtenářů, přičemž takto vysoký počet čtenářů nebyl obvyklý ani ve zbytku tříd stejné školy. Protože měla paní učitelka žáků tolik, bylo nutné

uzpůsobit jim vyučovací metody a oddělit je od zbytku třídy. Pokud by se ve třídě objevil pouze jeden čtenář, pravděpodobně by k tak výrazné úpravě výuky nedošlo. Navržené didaktické materiály jsou ale uzpůsobené tak, aby napomáhali jak učiteli, který má žáků čtenářů ve třídě několik, tak učiteli, který musí pracovat pouze s jedním čtenářem. V takovém případě by pomůcky mohly být i značně užitečnější, protože nabízí samostatnou práci.

Považuji za důležité, aby učitelé v praxi podporovali vnitřní diferenciaci třídy a žáky čtenáře. Jak se ukázalo v této diplomové práci, pokud učitel podporuje čtenáře, může motivovat k dobrému čtení i celou třídu. Příklady dobré praxe paní učitelky ukazují, že i jen drobné úpravy hodiny a jednoduché kroky v každodenní práci mohou přispívat k rozvoji čtenářů.

V úplném závěru bych ráda dodala, že sepsání této diplomové práce pro mě bylo obrovským přínosem. Obohatilo mě to o znalosti z didaktiky výuky čtení a měla jsem příležitost setkat se s přístupem paní učitelky, které není lhostejné, jak se budou v její třídě žáci cítit. Doufám, že poznatky z této práce budou dobře sloužit všem učitelům, kteří chtějí ve své třídě rozvíjet čtenářství s ohledem na respekt a individuální potřeby.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

- Altmanová J., et al. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Národní ústav pro vzdělávání. http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html
- Andrýsková, L. (2014). *Metodický průvodce k živé abecedě, slabikáři a písankám s kocourem Samem*. Nová škola Brno.
- Bednářová, J. (2012). *Čtení s porozuměním a hry s jazykem: čteme se skřítkem Alfrédem*. Edika.
- Byčovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikovaní kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. Pedagogika, 54(3), 227-242. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *8*(3), 157-170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada. https://www.bookport.cz/e-kniha/prvopocatecni-cteni-a-psani-1758410/
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2009). Comprehension: Building on background, motivation, and knowledge to increase understanding. In *In a reading state of mind: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction* (pp. 24-54). International Reading Association.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Univerzita Komenského Bratislava.
- Janotová, Z., et al. (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/PIRLS-2016-publikace-s-uvolnenymi-ulohami-ze-ctena
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Portál.

- Košťálová, H. (2009). Neviditelné čtenářství. *Kritické listy*, (36), 25-27. https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-36/
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212-218. https://www.jstor.org/stable/1477405?seq=1
- Kritické myšlení**.** (n.d.) *O programu: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* Kritické myšlení. https://kritickemysleni.cz/o-programu/
- Křivánek, Z., & Wildová, R. (2011). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní* (2nd ed.). Pedagogická fakulta UK.
- Küçükoğu, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (70), 709-714. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001146
- Liscinskyová, C. (2021). *Čteme s porozuměním každý den - pro genetickou metodu - 1. třída*. Šafrán.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky* (3. vyd.). Masarykova univerzita.
- Maňourová, Z. (2015). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů) [Disertační práce, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy]. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/65519
- Maňourová, Z., et al. (2013). Lili a Vili v první třídě: mezipředmětový pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ - 1.-4. díl. Klett.
- Matějček, Z. (1997). Early Readers in Czech. Dyslexia, 3(1), 48-54. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1%3C48::AID-DYS50%3E3.0.CO;2-S
- Metelková Svobodová, R., & Hyplová, J. (2011). *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Mutabene. (n.d.) *Logico Piccolo*. https://www.mutabene.cz/kategorie/logico-piccolo
- Mutabene. (n.d.) *Logico Primo*. https://www.mutabene.cz/kategorie/logico-primo
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace, 20(3),* 49-65. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018

- Najvarová, V. (2018). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7-21. https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732
- Nováková, I. (2014). Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře. Portál.
- Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious Readers: Past, Present, and Future. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(2), 205-235. https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jeg-2006-260
- Potužníková, E., Janotová, Z., & Blažek, R. (2019). *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Portál.
- Seidlová Málková, G. (2017). The Literacy Profiles of Czech Precocious Readers. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, *1*(3), 31-54. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/06/Gramotnost_03_FINAL.pdf
- Semrádová, M. (2023). Diferenciace učebního úkolu jako princip rozvoje inkluzivního přístupu k žákům v primárním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, *7*(2), 145-167. https://doi.org/10.14712/25337890.3992
- *Serravallo, J. (2015). Reading strategies book. Heinemann. https://archive.org/details/readingstrategie0000serr/page/n9/mode/2up*
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2. rozš. a aktualiz. vyd.) Grada.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education sciences*, *6*(4), 37. https://doi.org/10.3390/educsci6040037
- Stará, J., & Zemanová, B. (2022). Diferenciace a individualizace výuky. In *Obecná didaktika III. - Výukové metody a strategie*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://pedf.cuni.futurebooks.cz/en/book-detail/139-obecna-didaktika-iii-vyukove-metody-strategie

- Švaříček, R., & Šeďová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/
- Toman, J. (1991). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.* Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.
- Vágnerová, J. (2002). Genetická metoda a její využití v praxi. In *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní* (pp. 18-25). Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.
- Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). Školní věk. In *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (pp. 267-364). Karolinum.
- Wildová, R., et al. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://pedf.cuni.futurebooks.cz/en/book-detail/81-didaktika-rozvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.

Seznam zdrojů zmíněných v kapitole *dobrá praxe:*

- Březinová, I. (2012). *F jako Fík*. Albatros.
- Březinová, I. (2015). *Chobotem sem, chobotem tam*. Albatros.
- Březinová, I. (2022). *Q je O s ocáskem*. Albatros.
- Březinová, I. (2023). *Hurá na start!*. Albatros.
- Gramar.in. (2016). *Gramar.in*. https://www.gramar.in/cs/
- Kahoun, J. (2022). *Nejkrásnější ostrov*. Albatros.
- Krolupperová, D. (2019). *Vánoční tramvaj*. Albatros.
- Krolupperová, D. (2020). *Bubáček a klobouková víla*. Albatros.
- Krolupperová, D. (2021). *Bubáček a zlobivá závěj*. Albatros.

- UčiteléUčitelům.cz. (n.d.). *UčiteléUčitelům.cz*. https://uciteleucitelum.cz/
- Učitelnice. (2018). *Učitelnice.* https://www.ucitelnice.cz/
- Výukové materiály (2021). *Výukové materiály.com.* https://vyukovematerialy.com/

Seznam knih k výrobě pracovních listů:

- Bauer, J. (2023). *Jak vystrašit strašidlo*. Meander.
- Crowther, K. (2024). *Chci psa a je mi fuk, co bude zač*. Baobab.
- Dubuc, M. (2020). *Stín Malého Geparda*. Labyrint.
- Fleming, L. (2024). *Duběnka*. Albatros.
- Nikkarin. (2021). *Hubert a Hugo*. Labyrint.
- Pařízková, T. (2021). *Jak si vychovat sourozence*. Euromedia Group.
- Pez, A. (2010). Tajný život blech. Meander.
- Robberecht, T. (2017). *O vlkovi, který vypadl z knížky*. Paseka.
- Weigelt, U. (2022). *Mája a ohnivý lišáček*. Portál.
- Zelyk, I. (2020). *Kdo je rychlejší?: příběh o tom, jak se mít rád*. FemaleForce.

Zdroje k výrobě pracovních listů:

Society for All. (2023). *Pexeso "Jak se cítíš?"*. Society for All. https://www.societyforall.cz/pexeso-jak-se-citis

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při psaní této diplomové práce jsem využívala pomoci umělé inteligence, v podobě aplikace Chat GPT.

Chat GPT byl využívám pro stylistikou úpravu textu, nejčastěji tak, že mi poskytl zpětnou vazbu k určité části textu a navrhl, jak ji upravit. Některými jeho radami jsem se řídila a využila jsem navržená slova. V kapitole Žák první třídy a Počáteční čtenářská gramotnost byl využíván pro hlubší zpětnou vazbu. Po nahrání určitého úseku textu jsem ho žádala o radu: „Kdybys byl vedoucí této diplomové práce, jakou bys mi dal zpětnou vazbu?“. Později už nebyl pro tyto účely využíván, protože jsem se z jeho navrhovaných nedostatků poučila a už nebylo nutné, aby mi pomáhal.

Využíván byl i při rešerších literatury – byl požádán, aby shrnul, o čem zadaný článek je. Podle toho jsem se rozhodla, zda je tento článek pro mou diplomovou práci vhodný. Této funkce bylo využito méně než pětkrát.

Dále byl použit i pro řazení slov podle abecedy, tvoření citací, kontrolu pravopisu, nebo překládání textů do anglického jazyka.

Seznam příloh

Příloha 1 – Diagnostické zkoušky čtení: text pro žáky

Příloha 2 – Diagnostické zkoušky čtení: obrázky k ověření porozumění

Příloha 3 – Diagnostické zkoušky čtení: záznamový arch

Příloha 4 – Diagnostické zkoušky čtení: vyplněný záznamový arch

Příloha 5 – Kazuistiky žáků

Příloha 6 – Karty z krabičky: žlutá sada

Příloha 7 – Karty z krabičky: oranžová sada

Příloha 8 – Karty z krabičky: modrá sada

Příloha 9 – Karty z krabičky: zelená sada

Příloha 10 – Pracovní listy ke knize Hubert a Hugo

Příloha 11 – Pracovní listy ke knize Jak vystrašit strašidlo

Příloha 12 – Pracovní listy ke knize Kdo je rychlejší

Příloha 13 – Pracovní listy ke knize Mája a Ohnivý lišáček

Příloha 14 – Pracovní listy ke knize O vlkovi, který vypadl z knížky

Příloha 15 – Pracovní listy ke knize Duběnka

Příloha 16 – Pracovní listy ke knize Chci psa a je mi fuk, co bude zač

Příloha 17 – Pracovní listy ke knize Jak vychovat sourozence

Příloha 18 – Pracovní listy ke knize Stín malého geparda

Příloha 19 – Pracovní listy ke knize Tajný život blech

Přílohy

Příloha 1 – Diagnostické zkoušky čtení: text pro žáky

Diagnotická zkouška - verze 1, malé písmo

Nela pije limo.

Eda má nové kolo.
Jede na nákup.

Tomáš má doma pejska.
Je černý a má bílé tlapky.

Alenka má ráda knížky.
Před spaním si v posteli čte.
O čem asi nejraději čte?

Diagnotická zkouška - verze 1, velké písmo

NELA PIJE LIMO.

EDA MÁ NOVÉ KOLO.
JEDE NA NÁKUP.

TOMÁŠ MÁ DOMA PEJSKA.
JE ČERNÝ A MÁ BÍLÉ TLAPKY.

ALENKA MÁ RÁDA KNÍŽKY.
PŘED SPANÍM SI V POSTELI ČTE.
O ČEM ASI NEJRADĚJI ČTE?

Diagnotická zkouška - verze 2, malé písmo

Malá Jula lepí.

Kája je u kina.
Je tam i Říša.

U řeky roste vrba.
Pod vrbou je rybář.

Jsme rádi na zahradě.
Maminka prohlíží záhony.
Máte také zahradu?

Diagnotická zkouška - verze 2, velké písmo

MALÁ JULA LEPÍ.

KÁJA JE U KINA.
JE TAM I ŘÍŠA.

U ŘEKY ROSTE VRBA.
POD VRBOU JE RYBÁŘ.

JSME RÁDI NA ZAHRADĚ.
MAMINKA PROHLÍŽÍ ZÁHONY.
MÁTE TAKÉ ZAHRADU?

Diagnotická zkouška - verze 3, malé písmo

Teta Jana má mimi.

Míša má myš.
Je malá a šedá.

Já hraju fotbal.
A co baví tebe?

Jirka ve škole hraje florbal.
Jednou by chtěl jet na olympiádu.
Také máš nějaký velký sen?

Diagnotická zkouška - verze 3, velké písmo

TETA JANA MÁ MIMI.

MÍŠA MÁ MYŠ.
JE MALÁ A ŠEDÁ.

JÁ HRAJU FOTBAL.
A CO BAVÍ TEBE?

JIRKA VE ŠKOLE HRAJE FLORBAL.
JEDNOU BY CHTĚL JET NA OLYMPIÁDU.
TAKÉ MÁŠ NĚJAKÝ VELKÝ SEN?

Příloha 2 – Diagnostické zkoušky čtení: obrázky k ověření porozumění

Příloha 3 – Diagnostické zkoušky čtení: záznamový arch

Diagnostická zkouška – Záznamový arch

Jméno žáka: **Písmo:** malé / VELKÉ

Diagnostická zkouška: **Porozumění:**

1. Teta Jana má mimi.

2. Míša má myš.

   Je malá a šedá.

3. Já hraju fotbal.

   A co baví tebe?

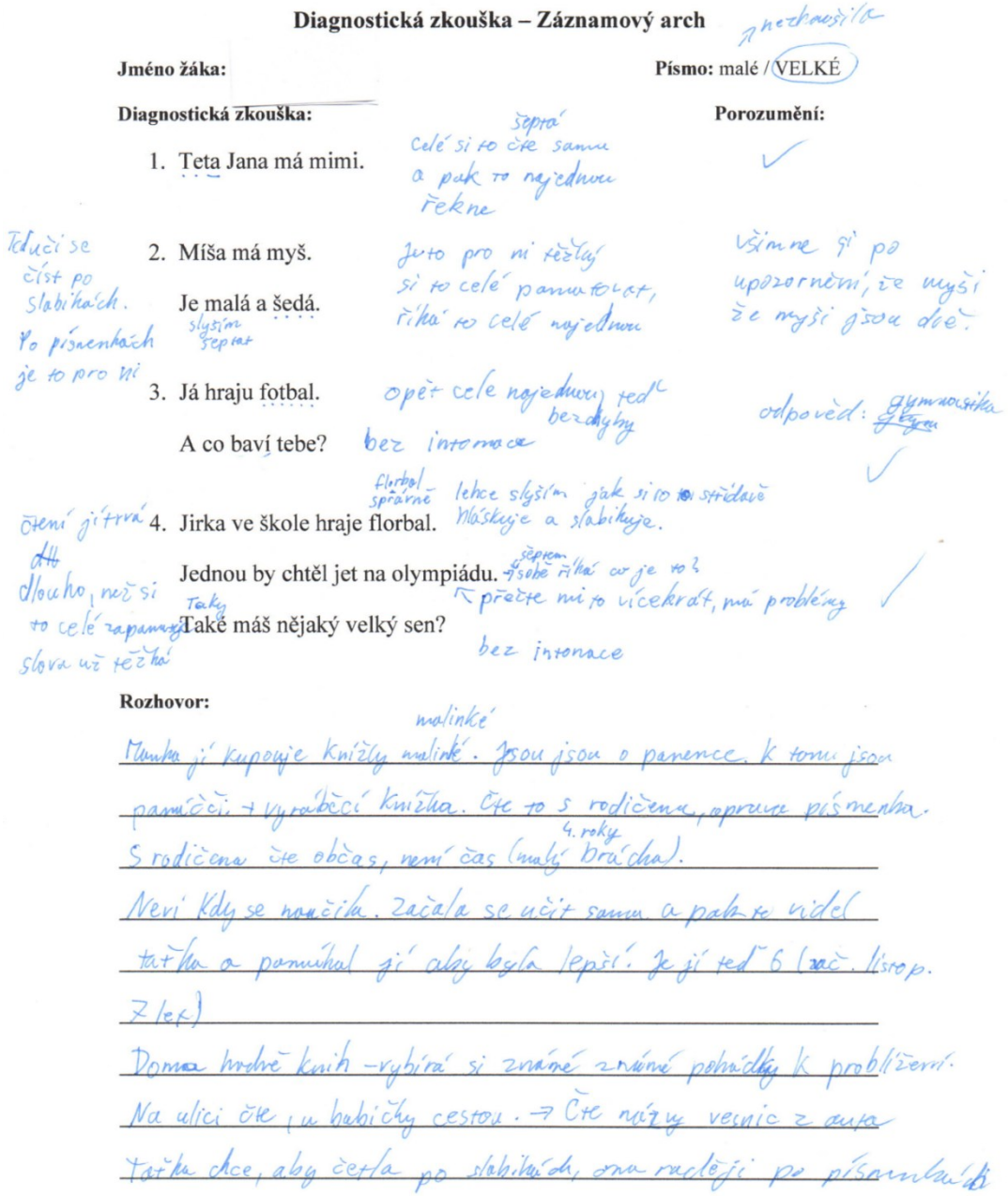
4. Jirka ve škole hraje florbal.

   Jednou by chtěl jet na olympiádu.

   Také máš nějaký velký sen?

Rozhovor:

Příloha 4 – Diagnostické zkoušky čtení: vyplněný záznamový arch



Diagnostická zkouška – Záznamový arch

Jméno žáka: **Písmo:** malé / VELKÉ

Diagnostická zkouška: **Porozumění:**

1. Teta Jana má mimi.
2. Míša má myš.
   Je malá a šedá.
3. Já hraju fotbal.
   A co baví tebe?
4. Jirka ve škole hraje florbal.
   Jednou by chtěl jet na olympiádu.
   Také máš nějaký velký sen?

Rozhovor:

Monika ji kupuje knížky malinké. Jsou jsou o panence, k tomu jsou pamíčci + vyrabčcí knížka. Čte to s rodičema, oprsuje písmenka. S rodičema čte občas, není čas (malý bráška). Neví kdy se naučila. Začala se učit sama a pak to viděl tatka a pomáhal jí aby byla lepší. Je jí teď 6 (zač. listop. 7 let)

Doma hodně knih - vybírá si známé známé pohádky k prohlížení. Na ulici čte, u babičky cestou. → Čte názvy vesnic z auta. Tatka chce, aby četla po slabikách, ona raději po písmenkách.

Příloha 5 – Kazuistiky žáků

Maruška

Marušce je na podzim čerstvých sedm let a vzpomíná si, že se naučila číst přibližně někdy ve věku pěti let. S učením prvních písmen a následným čtením jí pomáhala starší sestra, která chodí do stejné školy. Učila ji hláskováním jednotlivých písmen, které Maruška následně spojovala do jednotlivých slov. Začínaly prý krátkými slovy, jako je například „ven“.

Nyní čte svou první knížku, která se jmenuje Zvířátka[12] a je od autorky od Evy Horákové. Kniha je psána velkými hůlkovými písmeny a podle anotace vydavatele je určena přímo pro genetickou metodu čtení. Příběhy jsou řazeny od jednoduchých po složitější. Ty jednoduché obsahují nejčastěji jednoslabičná slova, ty složité na konci knihy obsahují až čtyřslabičná slova. Maruška nejvíce vzpomíná na příběh Myš Bob, což je podle názvu jeden z jednodušších příběhů. Čtení o zvířátkách ji baví, a až si bude příště vybírat další knihu, pravděpodobně bude opět o zvířatech.

Maruščiny rodiče dodržují zavedený rituál, při kterém večer, přibližně deset minut před spaním, dívce čtou. Někdy místo čtení hrají slovní fotbal. Rodina také navštěvuje knihovny, kde si může Maruška prohlížet další knihy.

Při diagnostické zkoušce čtení dostala na výběr mezi malými i velkými písmeny – zvolila si jen velká písmena. Podařilo se jí přečíst všechny čtyři části zkoušky. Ke čtení používá hláskování, slova si šeptem nejdříve vyhláskovala a poté je nahlas řekla celé. Mezi každým slovem tak vznikal kratší čas.

Zdálo se, že byla z počátku nervózní, protože při čtení prvních vět zaměňovala a vynechávala některé slabiky. U třetí části zkoušky ale neudělala žádnou chybu, což může naznačovat, že z ní nervozita opadla. První větu „teta Jana má mimi“ přečetla jako „teda Jana mámi“. Spojila tak dvě slova dohromady. Mezi další chyby patřilo zaměnění slova

[12] Horáková, E. (2014). *Zvířátka*. Portál.

„má“ za „a“ (Míša a myš), „Jirka“ za „Jikra“ a „florbal“ za „fotbal.“ Slovo „florbal“ zaměnily téměř všechny děti, které tuto zkoušku absolvovaly.

Porozumění čtenému bylo velmi dobré – Maruška dokázala odpovědět i na otázky, které si přečetla v textu.

Na závěr rozhovoru, jsem se jí ptala, jaké úkoly by ráda plnila a co bych mohla vytvořit, aby ji dále bavilo číst. Odpověděla, že má ráda obrázky a chtěla by něco vybarvovat.

Eva

Eva pochází z početnější rodiny dětí. Má starší i mladší sourozence, z nichž někteří již chodí do školy. Číst se naučila tento rok, tedy, když jí bylo šest let. Podle jejích slov ji to nikdo neučil, zvládla to sama. Nejdříve si s rodiči říkala první písmena slov, které četly, poté se je naučila vyhláskovat a spojila tak první slovo. Dnes čte nejčastěji s bráchou a rodiči.

Každý měsíc jí poštou chodí časopis Hvězdička, ve kterém jsou úkoly. K úkolům si čte zadání a poté je plní. Její dnešní oblíbenou knihou je Mařenka už říká Ř, i když ji ještě nedočetla. V knize je na stránce velké písmeno, k němu je několik básní a také úkoly, jako je například porovnávání obrázků. Úkoly jsou z oblasti grafomotoriky zrakového rozlišování apod. [13] Vedle této knihy přečetla také kapitolu z jiné dětské knihy, nevzpomíná si ale na název.

Doma čte knihy i s rodiči, občas přečte kousek stránky. Všímá si také slov ve svém okolí – vzpomíná si, že u babičky četla například slovo supermarket, které je hodně dlouhé.

Při diagnostické zkoušce si nejdříve vybrala velká písmena. Ke čtení používala tiché hláskování a poté řekla slovo nahlas. Někdy zopakovala celou větu ještě jednou. Četba byla téměř bezchybná, drobnější chyby si ihned sama opravila. Všimla jsem si, že několikrát přečetla slovo s dlouhou samohláskou krátce – „lepí“ přečetla jako „lepi“. Problémy jí začala dělat až čtvrtá část zkoušky. V tuto chvíli četla velmi pomalu a dlouhá slova jí dělala potíže. Začala také nahlas slabikovat.

[13]Stará, E. (2012). *Mařenka už říká Ř!*. 65. pole.

Porozumění textu bylo ale velmi dobré, dokázala přiřadit obrázky a odpovídala na dodatečné otázky jako například, „Kdo byl s Říšou v kině?“ Jméno zapomněla, ale věděla, kde ho má v textu znovu najít.

Již na začátku rozhovoru jsem pochopila, že Eva umí pravděpodobně číst i malá písmena. Poprosila jsem ji, zda by nezvládla ještě jednu větu s malými písmeny. Dostala větu z druhé úrovně, kterou zvládla téměř bez problémů. Ke čtení tentokrát používala slabikování. Zmátlo ji slovo „kolo“ ve kterém považovala písmeno malé „l“ za velké „I“ protože písmena mají velmi podobný tvar. Mimo to ale neměla se čtením malých písmen větší problémy.

Na závěr jsem se jí zeptala, zda ji napadá nějaká aktivita, kterou bych pro ni mohla vyrobit. Přála by si obrázek k vybarvení podle čísel, u kterého by si musela přečíst zadání.

Poznámky třídní učitelky:

Oba rodiče Evy pochází ze Slovenska. Je možné, že z tohoto důvodu Eva občas čte dlouhé samohlásky jako krátké.

David

David byl před zkouškou velmi nadšený a těšil se, až se mi bude moci předvést. Jediný z dětí nechtěl na začátku hrát žádnou hru, byl ihned připravený přečíst jakýkoliv text.

Je mu právě sedm let. V loňském roce docházel do nultého ročníku, kam chodil také jeho starší bratr. Právě díky poslouchání staršího bratra, se David asi v pěti letech naučil sám číst. Prý ho velmi obdivoval a chtěl se to taky naučit. V nultém ročníku se pak ve čtení zlepšil a začal číst i knihy.

David říká, že umí již také psát (to jsme nezkoušeli), číst psací písmo však ještě neumí. V poslední době ho více zajímá násobilka, protože čtení již zvládá a chce se učit něco nového. Již předchozí den před zkouškou po mně vyžadoval několik příkladů na násobení a potvrdil tak, že umí i poměrně náročnější příklady jako je třikrát osm.

Přečetl již několik knih, nejčastěji na téma historie, vědy a pokusů, které se mu líbí. Vzpomněl si na název například knihy Bezva Bible[14], která je psána malým tiskacím písmem a obsahuje velké množství názorných ilustrací. Další knihou, na kterou si vzpomněl bylo Sedm příběhů, momentálně se ale chystá na České dějiny očima psa.[15] Tato kniha je již velmi rozsáhlá a má mnoho kapitol. Text je již dlouhý a kniha obsahuje jen malé množství černobílých ilustrací.

David dochází také na klavír, kterému se věnuje již druhé pololetí. I tady prý využívá čtení, protože chce dopředu znát text písní, které bude hrát. Dochází také na logopedii, všimla jsem si, že se ve svém projevu zasekává a koktá.

S rodiči společně příliš často knihy nečtenou, u babičky je ale mnoho knih jako Mach a Šebestová nebo Krysáci, které si pročítá společně s bratrem. S bratrem u babičky dělá také různé kvízy.

Při diagnostické zkoušce čtení jsem mu dala na výběr mezi malým a velkým písmem. Vybral si malá s tím, že velká písmena jsou nuda. Když jsem mu dala papír s textem, všiml si, že text prosvítá skrz papír, a protože se mu to líbilo, přečetl ho zrcadlově. Četl sice pomaleji, ale bez chyby. I přesto, že mi to přišlo zajímavé, bavilo ho to a dokazoval tím, že umí číst velmi dobře, poprosila jsem ho, aby další části textů četl běžným způsobem.

Během čtení udělal pouze dvě chyby – vynechal jedno ze čtených slov a slovo „florbal“ přečetl nesprávně jako „fotbal“. Z toho plynulo neporozumění poslednímu obrázku, protože ho zarazilo, že fotbalista drží hokejku. Odkázala jsem ho zpět do textu, aby si opravil svou chybu. Podruhé slovo přečetl již správně, prohlásil ale, že mezi těmito sporty nezná rozdíl a nezajímá ho to. Porozumění ostatním textům bylo v pořádku.

Jako jediný četl věty se správnou intonací, na které si dával velmi záležet. Kromě první věty, kterou četl zezadu, nebylo slyšet žádné hláskování ani slabikování, četba slov probíhala již přirozeně v jeho hlavě.

[14] Tebbs, V. (2017). *Bezva Bible!*. Česká biblická společnost.
[15] Drijverová, M. (2004). *České dějiny očima Psa*. Albatros. (Protože neznám, které vydání žák četl, uvádím první vydání této knihy)

Na závěr rozhovoru jsem se ho ptala, jaké úkoly by si přál plnit a co bych pro něj mohla vyrobit. Odpověděl, že by se mu líbilo, kdybych pro něj připravila nějaké úkoly o pokusech a vědě, která ho zajímá nejvíce.

Lenka

Lenka se začala učit číst přibližně před rokem, tedy v pěti letech. Číst ji učili rodiče a dodnes jí s tím pomáhají, protože to ještě sama nezvládá. Zatím bez pomoci nepřečetla žádnou knížku, i když to jednou zkoušela. Bohužel jí to vůbec nešlo a zatím se k tomu nevrátila. Společně s rodiči ale již přečetla například Děti z Bullerbynu. Lenka se hned od začátku učila číst malými písmeny.

Při diagnostické zkoušce si také vybrala pro čtení malá písmena. Používala vázané slabikování, které si šeptem a pohybem ústy naznačovala. Mezi každým slovem nechávala poměrně velkou mezeru, ve které si slovo četla pro sebe. Zaujalo mě, že při druhém textu přešla ze slabikování na hláskování. Čtení jí šlo dobře i tímto způsobem. Je vidět, že používá oba způsoby a zvolí právě ten, který je pro ni v určitou dobu výhodnější.

Při čtení se objevilo několik drobných chyb. Vyměnila slovo „Jana“ za „Jena“ a změnila předložku „v“ přidáním písmene navíc na „ve“. Žádná z těchto chyb ale nebránila porozumění. Podařilo se jí také po lehkém upozornění přijít na to, že pejsek na obrázku nemá černé tlapky, které by měl mít. Při čtení nepoužívala správnou intonaci, to ale nebylo neobvyklé. Kromě jednoho žáka s intonací nečetl nikdo.

Lenka se kromě knih zajímá také o nápisy okolo sebe. Vzpomíná si, že v bazénu četla „pozor elektřina“. Ráda by přečetla nějakou knihu sama, ale zatím se jí to nedaří. Doma má k dispozici jen knihy s malými písmeny, která jsou obvykle malé i velikostí. I přesto, že je umí číst, není to jednoduché. Sama poznamenává, že možná kdyby, doma měla knihu s velkými tiskacími písmeny, přečetla by ji.

Kdyby si měla vybrat téma knihy, byla by to o pejscích.

Ondra

Ondrovi je čerstvých osm let a minulý rok docházel do nultého ročníku stejně, jako někteří jeho spolužáci. Již ve školce se učil poznávat písmena a minulý rok se mu podařilo naučit se číst, nepamatuje si však, jestli ho to někdo učil, nebo to zvládl sám. Zajímá se o sport, zvláště o fotbal, a tak si i doma si vybírá knihy o známých fotbalistech. Tyto knihy ho zajímají i přesto, že jsou často pro dospělé.

Před spaním s rodiči četl třeba o Ronaldovi Mesim nebo *fotbalové pohádky*. Právě teď mají rozečtenou částečně komiksovou knihu Ztřeštěný dům na stromě, která má hodně stránek. Knihu *Psí kusy s tátou*[16] od autorky Evy Horákové přečetl prý sám i přesto, že jsou tam těžká slova. Tato kniha je napsána pro genetickou metodu a je ze série první čtení to nic není. Kniha je psána velkými písmeny, což Ondrovi prozatím vyhovuje.

Vedle klasických knih Ondra čte také nápisy kolem sebe. Všímá si jich na kamionech – velký náklad. Zajímavé je, že se zajímá také o SPZ na autech. Všímá si písmen a ví, co označují – pozná tak, z jakého státu auto je.

Při diagnostické zkoušce čtení si Ondra vybral velká písmena. Z počátku byl nesvůj a nedokázal se příliš soustředit. Ptal se u prvních dvou slov, zda jsou to první slova. Ke čtení používal hláskování – přeříkal si písmena, která poté nahlas řekl jako slovo. Při porozumění první věty – „Malá Jula lepí.“ – měl problém s pochopením, jestli si má vybrat obrázek, kde je malé dítě, nebo obrázek dívky, která lepí. Nakonec se rozhodl pro dívku. Snažila jsem se ho více uklidnit a ptala jsem se také, jestli je vše v pořádku. Při postupu dále byl pro něj text stále více náročnější. Pletl si slova jako „řeka“ – „žeka“, nebo zaměnil slova „jsme rádi“ na „jáma rady“. Chybu si ale sám opravil, protože bylo jasné, že textu nerozumí.

V poslední větě měl problém se skupinami di, dě. Přiznával, že mu maminka vysvětlovala, že toto se čte různě – používá tedy všechny možnosti a hledá, která by mohla nejlépe odpovídat kontextu.

Při výrobě pomůcek pro Ondru je možné zaměřit se na sportovní tematiku, kterou je hodně obklopen. Zároveň je ale zřejmé, že někdy doma čtou i jiné knihy, je tedy jisté, že by ho bavila i další témata.

[16] Horáková, E. (2023). *Psí kusy s tátou*. Portál.

Poznámky třídní učitelky:

Ondrovi rodiče nepocházejí z České republiky, každý je z jiného státu. Ondra tedy doma nemá ani jednoho rodiče mluvícího českým jazykem jako mateřským jazykem. Jeho slovní zásoba je tím tedy ovlivněna a může se projevovat jako čtení chybných slov, která nedávají smysl. Občas se stává, že je pro něj těžší se ve třídě vyjádřit a říci, co by si přál.

Lucka

Lucka během celé zkoušky reagovala trochu jinak než její spolužáci. Důvodem mohlo být, že jsem si ji ze třídy vzala v nevhodnou dobu – akorát se vrátila od paní logopedky. Tak rychlí odchod ze třídy ihned po návratu pro ni byl pravděpodobně nepříjemný. Od tohoto momentu se bohužel odvíjela celá zkouška, a proto nebylo možné se jí zeptat na vše.

Lucka má ráda sport, chodí na basketbal. Má problémy s vyslovováním některých písmen a tyto vady řeší s logopedem. Nevzpomíná si, kdy se naučila číst, ale četbě pomocí slabikování ji učili rodiče. S nimi již četla různé knihy, například ty, ve kterých je vždy velké počáteční písmeno na stránce a k tomuto písmenu se váží další příběhy. Další kniha byla psána pouze velkými písmeny, bohužel si opět nevzpomíná na název. Večer před spaním předčítá nejčastěji také Lucka, rodiče ji s tím pomáhají. Sama ještě nikdy nečetla, prý by byla rodiči podezírána, že by jim lhala.

Při diagnostické zkoušce si vybrala velká písmena a četla slabikováním. Porozumění čtení bylo u prvních vět dobré, dokázala přiřadit obrázky bez problémů, u dalších textů to bylo náročnější, protože se jí nedařily správně přečíst slova. Při čtení dělala celkem hodně chyb a často si významy interpretovala po svém. Několikrát za sebou opakovala stejnou část textu a vždy k tomu přidala další kousek. Čtení se tím stávalo roztříštěné a nebylo příliš plynulé. Zřejmě se naučila, že slabika se skládá ze dvou písmen, slova jako „Eda“ tedy přečetla jako „Ed-a“, jméno „Tomáš“ přečetla jako „To-má-š“. U slova „pejska“ přidala další hlásku a vytvořila slovo „pejeska“

Třetí text byl pro ni již velmi náročný. Často zaměňovala hlásky a slovům nerozuměla. Bylo nutné ji opravovat. Čtení ji začalo velmi rozčilovat a zlobila se, že to nedává smysl. Z tohoto důvodu nemělo cenu Lucku nutit číst další část textu a zkoušku jsme ukončili.

Poznámky třídní učitelky:

Lucky chování ve třídě se občas projevuje jako nestandardní. Vykřikuje a chová se nevhodně. Sama sebe řadí mezi čtenáře a často se na čtení hlásí, i když jí to tolik nejde. Z tohoto důvodu byla zařazena do výzkumu, jako zajímavý příklad žáka čtenáře.

Věra

Věře je právě 6 let. Bohužel si nepamatuje, kdy se naučila číst, ale ví, že původně začala sama. Později si toho všiml její taťka a začal jí s tím pomáhat tak, aby se mohla zlepšit. Maminka jí kupuje malinké knížky, které jsou vždy o nějaké panence. Tyto knížky ji hodně baví, protože ke každé je také panáček, kterého si poté může vybarvit. Občas má podle svých slov problémy, protože si plete písmenka, a tak potřebuje stále pomoc. Knížky tedy zatím nečte sama.

Během dne a před spaním čtou s rodiči málo. Dříve se jim to dařilo lépe, dnes jim ale mladší bratr zabírá mnoho času, a tak není tolik možností. Doma má velké množství knih – mezi její nejoblíbenější se řadí známé pohádky. Zatím je bohužel nedokáže přečíst, ale prohlíží si v nich obrázky. Všímá si také nápisů okolo sebe – když jedou autem, daří se jí přečíst názvy některých vesnic.

Při diagnostické zkoušce si Věra vybrala velká písmena, s malými podle jejích slov prozatím číst neumí. Ke čtení používala obě metody. Na začátku využívala tiché hláskování, ke konci ale dlouhá slova slabikovala. Nečetla po slovech, ale po celých větách, které si vždy zapamatovala a poté je celé řekla. U prvního textu, který četla, to bylo jednoduché, protože obsahoval pouze tři slova. Další texty byly již delší a dělalo jí problém si to celé zapamatovat. U posledního textu, který obsahuje tři dlouhé věty, jsem ji poprosila, aby mi vždy řekla jeden řádek, protože nebylo potřeba, aby se snažila několikrát po sobě nazpaměť naučit text. Toto čtení ale zajistilo, že nedělala žádné chyby, ty si opravila dříve, než je vyslovila. Jako jediná z dětí také přečetla slovo florbal správně. Na úkor správnosti je ale její čtení velmi dlouhé – dlouho trvá, než si zapamatuje větu.

Textům, které čte velmi dobře rozumí, všímá si také detailů a chyb na obrázcích. Samozřejmě po upozornění, stejně jako jiné děti. Dokáže ale obrázky vnímat více do detailu.

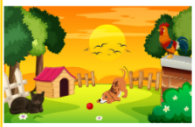
Příloha 6 – Karty z krabičky: žlutá sada

CO JE NA OBRÁZKU?

JELEN
HUSA
NEBE
MĚSÍC
LAVIČKA
RÁKOSÍ
RYBY

ŽÁBA SKÁČE NA LEKNÍN.
NA VĚTVI JE SOVA.
JE PĚKNĚ A SVÍTÍ SLUNCE.
JELEN MÁ VELKÉ PAROHY.
LEKNÍNY MAJÍ ČERVENOU BARVU.
NA LAVIČCE SEDÍ DÍVKA.
NA NEBI LETÍ PTÁCI.

CO JE NA OBRÁZKU?



MÍČ
PES
OSEL
DŮM
KOLO
KOČKA
KEŘ

NA OBRÁZKU PRŠÍ.
KOČKA SPÍ U PLOTU.
NEBE JE ORANŽOVÉ.
PES SI HRAJE S BALÓNEM.
KOZA BĚŽÍ NA POLE.
NA KEŘI JSOU BÍLÉ KYTKY.
PES JE ČERNÝ A MÁ BÍLÉ FLEKY.

CO JE NA OBRÁZKU?

MÍČ
PES
~~OSEL~~
~~DŮM~~
KOLO
KOČKA
KEŘ

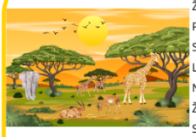
NA OBRÁZKU PRŠÍ.
KOČKA SPÍ U PLOTU.
NEBE JE ORANŽOVÉ.
PES SI HRAJE S BALÓNEM.
KOZA BĚŽÍ NA POLE.
NA KEŘI JSOU BÍLÉ KYTKY.
PES JE ČERNÝ A MÁ BÍLÉ FLEKY.

CO JE NA OBRÁZKU?

JELEN
~~HUSA~~
NEBE
MĚSÍC
~~LAVIČKA~~
~~RÁKOSÍ~~
RYBY

ŽÁBA SKÁČE NA LEKNÍN.
NA VĚTVI JE SOVA.
JE PĚKNĚ A SVÍTÍ SLUNCE.
JELEN MÁ VELKÉ PAROHY.
LEKNÍNY MAJÍ ČERVENOU BARVU.
NA LAVIČCE SEDÍ DÍVKA.
NA NEBI LETÍ PTÁCI.

CO JE NA OBRÁZKU?



ŽIRAFA
POTOK
SLON
LES
NEBE
ŽLUTÁ
STROMY

NA OBRÁZKU JE NĚKOLIK ZVÍŘAT.
VŠUDE PADAJÍ VLOČKY.
NEBE JE CELÉ ORANŽOVÉ.
ŽIRAFA STOJÍ U STROMU.
VIDÍME V DÁLI VYSOKÉ HORY.
SLON LEŽÍ NA ZEMI A SPÍ.
VIDÍME DVA LVI.

CO JE NA OBRÁZKU?

LIŠKA
SOB
TEPLO
VLOČKY
MEDVĚD
LED
ŘEKA

NA ŘECE JE LED.
U VODY VIDÍME TŘI SOBY.
MĚSÍC SVÍTÍ A JE TMA.
LIŠKA CHCE ULOVIT SOBY.
HORY V DÁLI JSOU ZELENÉ.
JE ZIMA A PADAJÍ VLOČKY.
V ŘECE TEČE POLÉVKA.

CO JE NA OBRÁZKU?

LIŠKA
SOBI
~~TEPLO~~
VLOČKY
~~MEDVĚD~~
LED
ŘEKA

NA ŘECE JE LED.
U VODY VIDÍME TŘI SOBY.
MĚSÍC SVÍTÍ A JE TMA.
LIŠKA CHCE ULOVIT SOBY.
HORY V DÁLI JSOU ZELENÉ.
JE ZIMA A PADAJÍ VLOČKY.
V ŘECE TEČE POLÉVKA.

CO JE NA OBRÁZKU?

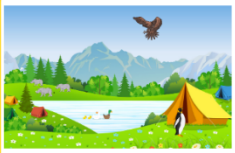
ŽIRAFA
~~POTOK~~
SLON
~~LES~~
NEBE
ŽLUTÁ
STROMY

NA OBRÁZKU JE NĚKOLIK ZVÍŘAT.
VŠUDE PADAJÍ VLOČKY.
NEBE JE CELÉ ORANŽOVÉ.
ŽIRAFA STOJÍ U STROMU.
VIDÍME V DÁLI VYSOKÉ HORY.
SLON LEŽÍ NA ZEMI A SPÍ.
VIDÍME DVA LVI.

JE TO MOŽNÉ?

TUČŇÁCI UMÍ SPÁT.
TUČŇÁCI UMÍ JEZDIT NA BRUSLÍCH.
TUČŇÁCI BYDLÍ NA SNĚHU.
TUČŇÁCI UMÍ STÁT NA DVOU NOHÁCH.
TŘI TUČŇÁCI MOHOU STÁT NA SOBĚ.
IGLŮ SE STAVÍ Z PÍSKU.
TUČŇÁCI JSOU ČERNÍ A BÍLÍ.

JE TO MOŽNÉ?



KACHNY PLAVOU PO VODĚ.
LIDÉ SI STAVÍ STANY.
STAN PLUJE NA VODĚ.
V LESE ŽIJÍ HROŠI A TUČŇÁCI.
TUČŇÁCI SPÍ VE STANU.
OREL UMÍ RYCHLE LÉTAT.
NEBE MŮŽE BÝT MODRÉ.

JE TO MOŽNÉ?

KACHNY PLAVOU PO VODĚ.
LIDÉ SI STAVÍ STANY.
~~STAN PLUJE NA VODĚ.~~
~~V LESE ŽIJÍ HROŠI A TUČŇÁCI.~~
~~TUČŇÁCI SPÍ VE STANU.~~
OREL UMÍ RYCHLE LÉTAT.
NEBE MŮŽE BÝT MODRÉ.

JE TO MOŽNÉ?

TUČŇÁCI UMÍ SPÁT.
~~TUČŇÁCI UMÍ JEZDIT NA BRUSLÍCH.~~
TUČŇÁCI BYDLÍ NA SNĚHU.
TUČŇÁCI UMÍ STÁT NA DVOU NOHÁCH.
~~TŘI TUČŇÁCI MOHOU STÁT NA SOBĚ.~~
~~IGLŮ SE STAVÍ Z PÍSKU.~~
TUČŇÁCI JSOU ČERNÍ A BÍLÍ.

PŘIŘAĎ

ÁRON JE ŠIKOVNÝ. MÁ ČERNÉ OBLEČENÍ. PRACUJE U POLICIE.

HUGO SI HRAJE S MÍČEM. MÍČ JE ZELENÝ. HUGO MÁ DLOUHÉ UŠI.

FÍK BYL NA PROCHÁZCE. JE UNAVENÝ. USNUL VE SVÉM BÍLÉM PELÍŠKU.

LILI JE DOMA SAMA. RÁDA SI HRAJE. CUPUJE MODRÝ POLŠTÁŘ AŽ LÉTÁ PEŘÍ.

KEVIN SI RÁD HRAJE S MÍČEM. MÍČ JE FIALOVÝ. JE NA NĚM RYBA A PACKA.

PŘIŘAĎ

KUBÍK SI RÁD HRAJE. JE ŠEDÝ. MÁ RŮŽOVÉ KLUBÍČKO.

SAM JE DOMA SÁM. NĚKDY ZLOBÍ A LOVÍ RYBU.

MÍCKA JE ČERNÁ A BÍLÁ. RÁDA SPÍ. VLEZLA SI DO PELÍŠKU A DÍVÁ SE NA MĚ.

TOM VYLEZL DO KVĚTINÁČE. Z KYTKY LÉTAJÍ LISTY.

JENDA JE HNĚDÝ KOCOUR. MÁ RÁD JÍDLO. NEMŮŽE CHODIT, JE MOC VELKÝ.

PŘIŘAĎ

KUBÍK SI RÁD HRAJE. JE ŠEDÝ. MÁ RŮŽOVÉ KLUBÍČKO.

SAM JE DOMA SÁM. NĚKDY ZLOBÍ A LOVÍ RYBU.

MÍCKA JE ČERNÁ A BÍLÁ. RÁDA SPÍ. VLEZLA SI DO PELÍŠKU A DÍVÁ SE NA MĚ.

TOM VYLEZL DO KVĚTINÁČE. Z KYTKY LÉTAJÍ LISTY.

JENDA JE HNĚDÝ KOCOUR. MÁ RÁD JÍDLO. NEMŮŽE CHODIT, JE MOC VELKÝ.

PŘIŘAĎ

ÁRON JE ŠIKOVNÝ. MÁ ČERNÉ OBLEČENÍ. PRACUJE U POLICIE.

HUGO SI HRAJE S MÍČEM. MÍČ JE ZELENÝ. HUGO MÁ DLOUHÉ UŠI.

FÍK BYL NA PROCHÁZCE. JE UNAVENÝ. USNUL VE SVÉM BÍLÉM PELÍŠKU.

LILI JE DOMA SAMA. RÁDA SI HRAJE. CUPUJE MODRÝ POLŠTÁŘ AŽ LÉTÁ PEŘÍ.

KEVIN SI RÁD HRAJE S MÍČEM. MÍČ JE FIALOVÝ. JE NA NĚM RYBA A PACKA.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

SUMEC JE VELKÁ _____, KTERÁ ŽIJE VE SLADKÉ VODĚ V RYBNÍCÍCH. JE TO DRAVEC, JÍ _____ A JINÉ RYBY. MÁ HODNĚ ZUBŮ, KTERÉ JSOU JAKO KARTÁČE. SUMCE POZNÁŠ PODLE VOUSŮ. POMOCÍ NICH CÍTÍ CHUŤ A _____. NEMÁ DOBRÉ _____ A MÁLO VIDÍ. JE VELIKÝ, MŮŽE MĚŘIT _____ NEŽ TVÉ NATAŽENÉ RUCE.

RYBA, OČI, ČÍCH, VÍCE, HMYZ

ZAKROUŽKUJ, CO JE PRAVDA.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

PRASE DIVOKÉ RÁDO ŽIJE V _____. JE VELKÉ, MÁ ŠTĚTINY, RYPÁK A VELKÉ _____. SAMCI SE ŘÍKÁ KANEC, SAMICI BACHYNĚ A _____ JE SELE. POHYBUJE SE V NOCI, VE DNE RÁDO SPÍ. ŽIVÍ SE KOŘÍNKY, _____ HMYZEM A MALÝMI ZVÍŘATY. RÁDO SE _____ V BLÁTĚ, KTERÉ HO CHLADÍ A CHRÁNÍ PROTI HMYZU.

VÁLÍ, LESE, MLÁDĚ, ZUBY, ŽALUDY,

ZAKROUŽKUJ, CO JE PRAVDA.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

PRASE DIVOKÉ RÁDO ŽIJE V LESE. JE VELKÉ, MÁ ŠTĚTINY, RYPÁK A VELKÉ ZUBY. SAMCI SE ŘÍKÁ KANEC, SAMICI BACHYNĚ A MLÁDĚ JE SELE. POHYBUJE SE V NOCI, VE DNE RÁDO SPÍ. ŽIVÍ SE KOŘÍNKY, ŽALUDY HMYZEM A MALÝMI ZVÍŘATY. RÁDO SE VÁLÍ V BLÁTĚ, KTERÉ HO CHLADÍ A CHRÁNÍ PROTI HMYZU.

VÁLÍ, LESE, MLÁDĚ, ZUBY, ŽALUDY,

ZAKROUŽKUJ, CO JE PRAVDA.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

SUMEC JE VELKÁ RYBA, KTERÁ ŽIJE VE SLADKÉ VODĚ V RYBNÍCÍCH. JE TO DRAVEC, JÍ HMYZ A JINÉ RYBY. MÁ HODNĚ ZUBŮ, KTERÉ JSOU JAKO KARTÁČE. SUMCE POZNÁŠ PODLE VOUSŮ. POMOCÍ NICH CÍTÍ CHUŤ A ČÍCH. NEMÁ DOBRÉ OČI A MÁLO VIDÍ. JE VELIKÝ, MŮŽE MĚŘIT VÍCE NEŽ TVÉ NATAŽENÉ RUCE.

RYBA, OČI, ČÍCH, VÍCE, HMYZ

ZAKROUŽKUJ, CO JE PRAVDA.

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

NETOPÝR LETÍ Z JESKYNĚ FUJ VŽDY DOLEVA.
KOLIBŘÍK UMÍ NOSEM LÉTAT POZPÁTKU.
OREL UNESE SKÁLU JELENA.
KLOKANI PADAJÍ NEUMÍ COUVAT.
RYBIČKA FRED SE UČILA DOŽILA 41 LET.
SLON NEUMÍ VAŘIT SKÁKAT.
ŽELVY MOHOU ŽÍT KAM VÍCE NEŽ 150 LET.

CO MAJÍ VĚTY SPOLEČNÉ?

A) JSOU TAM LIDÉ A ZVÍŘATA
B) JE TO JEN O OPICÍCH
C) JE TO O ZVÍŘATECH

KOLIK NAJDEŠ SLOV NEUMÍ?

_____

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

PES MAX HRABE JÁMU JÍDLO NA ZAHRADĚ.
KOČKA MICKA NOSÍ RÁDA SPÍ.
OVCE MOLY ŽERE MISKU TRÁVU.
MIKULÁŠ HRABE JE MÍŠOVA ŽELVA.
MARTA JE NAŠE ČAJOVÁ KOZA.
MARIE JE TÁTOVA ZLATÁ OSEL RYBIČKA.
MÁMA MÁ NOHY RÁDA KRÁVU MÍNU.

CO MAJÍ VĚTY SPOLEČNÉ?

A) JSOU TAM ZVÍŘATA ZE ZOO
B) VŠECHNA JMÉNA ZAČÍNAJÍ NA M
C) VŠECHNY VĚTY MAJÍ STEJNÉ SLOV.

KOLIK JE TAM JMEN?

_____

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

PES MAX HRABE JÁMU ~~JÍDLO~~ NA ZAHRADĚ.
KOČKA MICKA ~~NOSÍ~~ RÁDA SPÍ.
OVCE MOLY ŽERE ~~MISKU~~ TRÁVU.
MIKULÁŠ ~~HRABE~~ JE MÍŠOVA ŽELVA.
MARTA JE NAŠE ~~ČAJOVÁ~~ KOZA.
MARIE JE TÁTOVA ZLATÁ ~~OSEL~~ RYBIČKA.
MÁMA MÁ ~~NOHY~~ RÁDA KRÁVU MÍNU.

CO MAJÍ VĚTY SPOLEČNÉ?

A) JSOU TAM ZVÍŘATA ZE ZOO
(B)VŠECHNA JMÉNA ZAČÍNAJÍ NA M
C) VŠECHNY VĚTY MAJÍ STEJNÉ SLOV.

KOLIK JE TAM JMEN?

8

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

NETOPÝR LETÍ Z JESKYNĚ ~~FUJ~~ VŽDY DOLEVA.
KOLIBŘÍK UMÍ ~~NOSEM~~ LÉTAT POZPÁTKU.
OREL UNESE ~~SKÁLU~~ JELENA.
KLOKANI ~~PADAJÍ~~ NEUMÍ COUVAT.
RYBIČKA FRED SE ~~UČILA~~ DOŽILA 41 LET.
SLON NEUMÍ ~~VAŘIT~~ SKÁKAT.
ŽELVY MOHOU ŽÍT ~~KAM~~ VÍCE NEŽ 150 LET.

CO MAJÍ VĚTY SPOLEČNÉ?

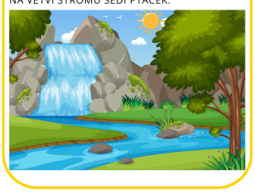
A) JSOU TAM LIDÉ A ZVÍŘATA
B) JE TO JEN O OPICÍCH
(C)JE TO O ZVÍŘATECH

KOLIK NAJDEŠ SLOV NEUMÍ?

2

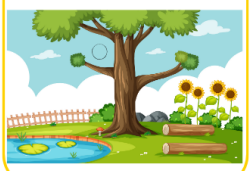
DOKRESLI PODLE POKYNŮ

Z VODY SKÁČOU DVĚ RYBY.
NAKRESLI NA SLUNCE OČI A PUSU.
NA STROMĚ ROSTE PĚT JABLEK.
NA LEVÉ STRANĚ ŘEKY SEDÍ ZAJÍC A KOUKÁ DO VODY.
ŠKRTNI VŠECHNY KAMENY V ŘECE.
DO KMENU STROMU UDĚLEJ DÍRU PRO PTÁČKY.
NA VĚTVI STROMU SEDÍ PTÁČEK.



DOKRESLI PODLE POKYNŮ

PŘIDEJ JEŠTĚ JEDNU SLUNEČNICI MEZI OSTATNÍ.
NA NEBI LETÍ PĚT PTÁKŮ.
NA PLOTĚ SEDÍ KOHOUT A DVĚ SLEPICE.
DO KROUŽKU SPOČÍTEJ KOLIK MÁ STROM VĚTVÍ.
U KOŘENŮ ROSTOU CELKEM ČTYŘI HOUBY.
DO VODY PŘIDEJ JEŠTĚ JEDEN LEKNÍN.
OZNAČ LEŽÍCÍ KMENY STROMŮ KŘÍŽKEM.



DOKRESLI PODLE POKYNŮ

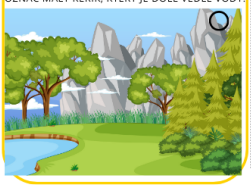
PŘIDEJ JEŠTĚ JEDNU SLUNEČNICI MEZI OSTATNÍ.
NA NEBI LETÍ PĚT PTÁKŮ.
NA PLOTĚ SEDÍ KOHOUT A DVĚ SLEPICE.
DO KROUŽKU SPOČÍTEJ KOLIK MÁ STROM VĚTVÍ.
U KOŘENŮ ROSTOU CELKEM ČTYŘI HOUBY.
DO VODY PŘIDEJ JEŠTĚ JEDEN LEKNÍN.
OZNAČ LEŽÍCÍ KMENY STROMŮ KŘÍŽKEM.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

Z VODY SKÁČOU DVĚ RYBY.
NAKRESLI NA SLUNCE OČI A PUSU.
NA STROMĚ ROSTE PĚT JABLEK.
NA LEVÉ STRANĚ ŘEKY SEDÍ ZAJÍC A KOUKÁ DO VODY.
ŠKRTNI VŠECHNY KAMENY V ŘECE.
DO KMENU STROMU UDĚLEJ DÍRU PRO PTÁČKY.
NA VĚTVI STROMU SEDÍ PTÁČEK.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NA VODĚ PLAVOU DVĚ KACHNY.
Z VODY ROSTE ROSTLINA, KTERÉ SE ŘÍKÁ RÁKOS.
NA HORU LEZE HOROLEZEC.
Z LESA RYCHLE VYBÍHÁ ZAJÍC.
DO KRUHU ZAPIŠ POČET JEHLIČNATÝCH STROMŮ.
NAD HORAMI LÉTÁ OREL.
NALEVO MŮŽEME VIDĚT KOUSEK SLUNCE.
OZNAČ MALÝ KEŘÍK, KTERÝ JE DOLE VEDLE VODY.



DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NA VĚTVI STARÉHO DUBU SEDÍ MALÝ KLUK.
OZNAČ KAŽDOU BÍLOU SLEPICI.
MALÝ MRAK NAD STODOLOU CELÝ VYBARVI.
DO KUPY SENA ZAPÍCHNI VIDLE.
PŘED PLOT MLÝNU UMÍSTI DVA VELKÉ KAMENY.
UDĚLEJ KŘÍŽEK DO OKEN STODOLY.
PŘIDEJ MLÝNU DALŠÍ TŘI MALIČKÁ OKNA.
DO KROUŽKU NAPIŠ POČET SLEPIC.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NA VĚTVI STARÉHO DUBU SEDÍ MALÝ KLUK.
OZNAČ KAŽDOU BÍLOU SLEPICI.
MALÝ MRAK NAD STODOLOU CELÝ VYBARVI.
DO KUPY SENA ZAPÍCHNI VIDLE.
PŘED PLOT MLÝNU UMÍSTI DVA VELKÉ KAMENY.
UDĚLEJ KŘÍŽEK DO OKEN STODOLY.
PŘIDEJ MLÝNU DALŠÍ TŘI MALIČKÁ OKNA.
DO KROUŽKU NAPIŠ POČET SLEPIC.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

PO VODĚ PLAVOU DVĚ KACHNY.
Z VODY ROSTE ROSTLINA, KTERÉ SE ŘÍKÁ RÁKOS.
NA HORU LEZE HOROLEZEC.
Z LESA RYCHLE VYBÍHÁ ZAJÍC.
DO KRUHU ZAPIŠ POČET JEHLIČNATÝCH STROMŮ.
NAD HORAMI LÉTÁ OREL.
NALEVO MŮŽEME VIDĚT KOUSEK SLUNCE.
OZNAČ MALÝ KEŘÍK, KTERÝ JE DOLE VEDLE VODY.

Příloha 7 – Karty z krabičky: oranžová sada

Co je na obrázku?

jelen
husa
nebe
měsíc
lavička
rákosí
ryby

Žába skáče z leknínu na leknín.
Na větvi je sova.
Je pěkně a svítí slunce.
Jelen má velké parohy.
Leknínky mají červenou barvu.
Na lavičce sedí dívka.
Na nebi letí ptáci.

Co je na obrázku?

míč
pes
osel
dům
kolo
kočka
keř

Na obrázku prší.
Kočka spí u plotu.
Nebe je oranžové.
Pes si hraje s balónem.
Koza běží na pole.
Na keři jsou bílé kytky.
Pes je černý a má bílé fleky.

Co je na obrázku?

míč
pes
~~osel~~
~~dům~~
kolo
kočka
keř

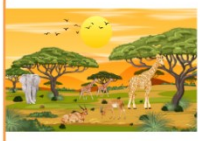
Na obrázku prší.
Kočka spí u plotu.
Nebe je oranžové.
Pes si hraje s balónem.
Koza běží na pole.
Na keři jsou bílé kytky.
Pes je černý a má bílé fleky.

Co je na obrázku?

jelen
~~husa~~
nebe
měsíc
~~lavička~~
~~rákosí~~
ryby

Žába skáče z leknínu na leknín.
Na větvi je sova.
Je pěkně a svítí slunce.
Jelen má velké parohy.
Leknínky mají červenou barvu.
Na lavičce sedí dívka.
Na nebi letí ptáci.

Co je na obrázku?



žirafa
potok
slon
les
nebe
žlutá
stromy

Na obrázku je několik zvířat.
Všude padají vločky.
Nebe je celé oranžové.
Žirafa stojí u stromu.
Vidíme v dáli vysoké hory.
Slon leží na zemi a spí.
Vidíme dva lvi.

Co je na obrázku?

liška
sobi
teplo
vločky
medvěd
led
řeka

Na řece je led.
U vody vidíme tři soby.
Měsíc svítí a je tma.
Polární liška chce ulovit soby.
Hory v dáli jsou zelené.
Je zima a padají vločky.
V řece teče polévka.

Co je na obrázku?

liška
sobi
~~teplo~~
vločky
~~medvěd~~
led
řeka

Na řece je led.
U vody vidíme tři soby.
Měsíc svítí a je tma.
Polární liška chce ulovit soby.
Hory v dáli jsou zelené.
Je zima a padají vločky.
V řece teče polévka.

Co je na obrázku?

žirafa
~~potok~~
slon
~~les~~
nebe
žlutá
stromy

Na obrázku je několik zvířat.
Všude padají vločky.
Nebe je celé oranžové.
Žirafa stojí u stromu.
Vidíme v dáli vysoké hory.
Slon leží na zemi a spí.
Vidíme dva lvi.

Je to možné

Tučňáci umí spát.
Tučňáci umí jezdit na bruslích.
Tučňáci bydlí na sněhu.
Tučňáci umí stát na dvou nohách.
Tři tučňáci mohou stát na sobě.
Iglů se staví z písku.
Tučňáci jsou černí a bílí.

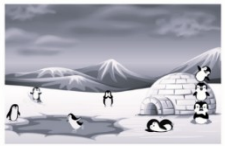
Je to možné

Čáp umí chodit ve vodě.
Sova může bydlet v dutině stromu.
Veverka často nosí šátek.
Veverky bydlí v lese.
Zajíci umí číst knihy.
Veverky jí oříšky.
Sovy neumí létat.

Je to možné?

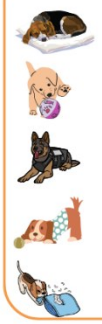
Čáp umí chodit ve vodě.
Sova může bydlet v dutině stromu.
~~Veverka často nosí šátek.~~
Veverky bydlí v lese.
~~Zajíci umí číst knihy.~~
Veverky jí oříšky.
~~Sovy neumí létat.~~

Je to možné?



Tučňáci umí spát.
~~Tučňáci umí jezdit na bruslích.~~
Tučňáci bydlí na sněhu.
Tučňáci umí stát na dvou nohách.
~~Tři tučňáci mohou stát na sobě.~~
~~Iglů se staví z písku.~~
Tučňáci jsou černí a bílí.

Přiřaď



Áron je šikovný. Má černé oblečení. Pracuje u policie.
Hugo si hraje s míčem. Míč je zelený. Hugo má dlouhé uši.
Fík byl na procházce. Je unavený. Usnul ve svém bílém pelíšku.
Lili je doma sama. Ráda si hraje. Cupuje modrý polštář až létá peří.
Kevin si rád hraje s míčem. Míč je fialový. Je na něm ryba a packa.

Přiřaď

Kubík si rád hraje. Je šedý. Má růžové klubíčko.
Sam je doma sám. Někdy zlobí a loví rybu.
Micka je černá a bílá. Ráda spí. Vlezla si do pelíšku a dívá se na mě.
Tom vylezl do květináče. Z kytky létají listy.
Jenda je hnědý kocour. Má rád jídlo. Nemůže chodit, je moc veliký.

Přiřaď

Kubík si rád hraje. Je šedý. Má růžové klubíčko.
Sam je doma sám. Někdy zlobí a loví rybu.
Micka je černá a bílá. Ráda spí. Vlezla si do pelíšku a dívá se na mě.
Tom vylezl do květináče. Z kytky létají listy.
Jenda je hnědý kocour. Má rád jídlo. Nemůže chodit, je moc veliký.

Přiřaď

Áron je šikovný. Má černé oblečení. Pracuje u policie.
Hugo si hraje s míčem. Míč je zelený. Hugo má dlouhé uši.
Fík byl na procházce. Je unavený. Usnul ve svém bílém pelíšku.
Lili je doma sama. Ráda si hraje. Cupuje modrý polštář až létá peří.
Kevin si rád hraje s míčem. Míč je fialový. Je na něm ryba a packa.

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Sumec je velká _____, která žije ve sladké vodě v rybnících. Je to dravec, jí _____ a jiné ryby. Má hodně zubů, které jsou jako kartáče. Sumce poznáš podle vousů. Pomocí nich cítí chuť a _____. Nemá dobré _____ a málo vidí. Je veliký, může měřit _____ než tvé natažené ruce.

RYBA, OČI, ČÍCH, VÍCE, HMYZ

Zakroužkuj, co je pravda.

má dobré oči | žije v moři | je veliký | má hodně zubů | živí se lekníny

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Prase divoké rádo žije v _____. Je velké, má štětiny, rypák a velké _____. Samci se říká kanec, samici bachyně a _____ je sele. Pohybuje se v noci, ve dne rádo spí. Živí se kořínky, _____ hmyzem a malými zvířaty. Rádo se _____ v blátě, které ho chladí a chrání proti hmyzu.

VÁLÍ, LESE, MLÁDĚ, ZUBY, ŽALUDY,

Zakroužkuj, co je pravda.

ve dne spí | rádo žije na poli | nemá rádo bláto | samec je kanec | živí se žaludy

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Prase divoké rádo žije v LESE. Je velké, má štětiny, rypák a velké ZUBY. Samci se říká kanec, samici bachyně a MLÁDĚ je sele. Pohybuje se v noci, ve dne rádo spí. Živí se kořínky, ŽALUDY hmyzem a malými zvířaty. Rádo se VÁLÍ v blátě, které ho chladí a chrání proti hmyzu.

VÁLÍ, LESE, MLÁDĚ, ZUBY, ŽALUDY,

Zakroužkuj, co je pravda.

ve dne spí | rádo žije na poli | nemá rádo bláto | samec je kanec | živí se žaludy

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Sumec je velká RYBA, která žije ve sladké vodě v rybnících. Je to dravec, jí HMYZ a jiné ryby. Má hodně zubů, které jsou jako kartáče. Sumce poznáš podle vousů. Pomocí nich cítí chuť a ČÍCH. Nemá dobré OČI a málo vidí. Je veliký, může měřit VÍCE než tvé natažené ruce.

RYBA, OČI, ČÍCH, VÍCE, HMYZ

Zakroužkuj, co je pravda.

má dobré oči | žije v moři | je veliký | má hodně zubů | živí se lekníny

Která slova jsou navíc?

Netopýr letí z jeskyně ~~doma~~ vždy doleva.
Kolibřík umí nosem létat pozpátku.
Orel unese skálu jelena.
Klokani padají neumí couvat.
Rybička Fred se učila dožila 41 let.
Slon neumí vařit skákat.
Želvy mohou žít moře více než 150 let.

Co mají věty společné?

a) jsou tam lidé a zvířata
b) je to jen o opicích
c) je to o zvířatech

Kolik najdeš slov NEUMÍ?

_____

Která slova jsou navíc?

Pes Max hrabe jámu ~~jídlo~~ na zahradě.
Kočka Micka nosí ráda spí.
Ovce Moly žere misku trávu.
Mikuláš hrabe je Míšova želva.
Marta je naše čajová koza.
Marie je tátova zlatá osel rybička.
Máma má nohy ráda krávu Mínu.

Co mají věty společné?

a) jsou tam zvířata ze zoo
b) všechna jména začínají na M
c) všechny věty mají stejně slov.

Kolik je tam jmen?

_____

Která slova jsou navíc?

Pes Max hrabe jámu ~~jídlo~~ na zahradě.
Kočka Micka ~~nosí~~ ráda spí.
Ovce Moly žere ~~misku~~ trávu.
Mikuláš ~~hrabe~~ je Míšova želva.
Marta je naše ~~čajová~~ koza.
Marie je tátova zlatá ~~osel~~ rybička.
Máma má ~~nohy~~ ráda krávu Mínu.

Co mají věty společné?

a) jsou tam zvířata ze zoo
(b) všechna jména začínají na M
c) všechny věty mají stejně slov.

Kolik je tam jmen?

8

Která slova jsou navíc?

Netopýr letí z jeskyně ~~doma~~ vždy doleva.
Kolibřík umí ~~nosem~~ létat pozpátku.
Orel unese ~~skálu~~ jelena.
Klokani ~~padají~~ neumí couvat.
Rybička Fred se ~~učila~~ dožila 41 let.
Slon neumí ~~vařit~~ skákat.
Želvy mohou žít ~~moře~~ více než 150 let.

Co mají věty společné?

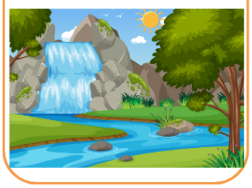
a) jsou tam lidé a zvířata
b) je to jen o opicích
(c) je to o zvířatech

Kolik najdeš slov NEUMÍ?

2

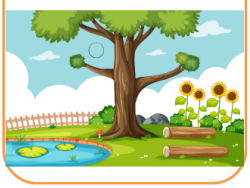
Dokresli podle pokynů

Z vody skáčou dvě ryby.
Nakresli na slunce oči a pusu.
Na stromě roste pět jablek.
Na levé straně řeky sedí zajíc a kouká do vody.
Škrtni všechny kameny v řece.
Do kmenu stromu udělej díru pro ptáčky.
Na větvi stromu sedí ptáček.



Dokresli podle pokynů

Přidej ještě jednu slunečnici mezi ostatní.
Na nebi letí pět ptáků.
Na plotě sedí kohout a dvě slepice.
Do kroužku spočítej kolik má strom větví.
U kořenů rostou celkem čtyři houby.
Do vody přidej ještě jeden leknín.
Označ ležící kmeny stromů křížkem.

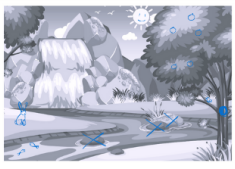


Dokresli podle pokynů

Přidej ještě jednu slunečnici mezi ostatní.
Na nebi letí pět ptáků.
Na plotě sedí kohout a dvě slepice.
Do kroužku spočítej kolik má strom větví.
U kořenů rostou celkem čtyři houby.
Do vody přidej ještě jeden leknín.
Označ ležící kmeny stromů křížkem.

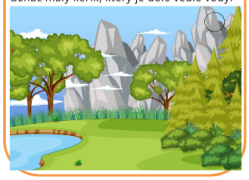
Dokresli podle pokynů

Z vody skáčou dvě ryby.
Nakresli na slunce oči a pusu.
Na stromě roste pět jablek.
Na levé straně řeky sedí zajíc a kouká do vody.
Škrtni všechny kameny v řece.
Do kmenu stromu udělej díru pro ptáčky.
Na větvi stromu sedí ptáček.



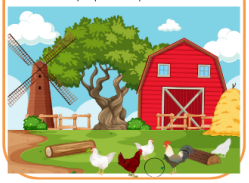
Dokresli podle pokynů

Na vodě plavou dvě kachny.
Z vody roste rostlina, které se říká rákos.
Na horu leze horolezec.
Z lesa rychle vybíhá zajíc.
Do kruhu zapiš počet jehličnatých stromů.
Nad horami létá orel.
Nalevo můžeme vidět kousek slunce.
Označ malý keřík, který je dole vedle vody.



Dokresli podle pokynů

Na větvi starého dubu sedí malý kluk.
Označ každou bílou slepici.
Malý mrak nad stodolou celý vybarvi.
Do kupy sena zapíchni vidle.
Před plot mlýnu umísti dva velké kameny.
Udělej křížek do oken stodoly.
Přidej mlýnu další tři maličká okna.
Do kroužku napiš počet slepic.



Dokresli podle pokynů

Na větvi starého dubu sedí malý kluk.
Označ každou bílou slepici.
Malý mrak nad stodolou celý vybarvi.
Do kupy sena zapíchni vidle.
Před plot mlýnu umísti dva velké kameny.
Udělej křížek do oken stodoly.
Přidej mlýnu další tři maličká okna.
Do kroužku napiš počet slepic.

Dokresli podle pokynů

Na vodě plavou dvě kachny.
Z vody roste rostlina, které se říká rákos.
Na horu leze horolezec.
Z lesa rychle vybíhá zajíc.
Do kruhu zapiš počet jehličnatých stromů.
Nad horami létá orel.
Nalevo můžeme vidět kousek slunce.
Označ malý keřík, který je dole vedle vody.

Příloha 8 – Karty z krabičky: modrá sada

CO JE NA OBRÁZKU?

MÁMA
MYČKA
PES
KÁMEN
TÁTA
JÍDLO

- MÁMA VAŘÍ VEČEŘI.
- KOČKA SPÍ NA ŽIDLI.
- HOLKA MLUVÍ NA MÁMU.
- TÁTA MÁ ZELENÉ TRIKO.
- NA STOLE JE JÍDLO.

CO JE NA OBRÁZKU?

PTÁCI
TÁTA
JAHODA
MÁMA
KONEV
ZAJÍC

- TÁTA SÁZÍ LOPATU.
- LUCKA SE RADUJE.
- U LESA JE ZAJÍC.
- MÁMA SÁZÍ KYTKY.
- Z KONVE KAPE VODA.

CO JE NA OBRÁZKU?

~~PTÁCI~~
TÁTA
~~JAHODA~~
MÁMA
KONEV
~~ZAJÍC~~

- TÁTA SÁZÍ LOPATU.
- LUCKA SE RADUJE.
- U LESA JE ZAJÍC.
- MÁMA SÁZÍ KYTKY.
- Z KONVE KAPE VODA.

CO JE NA OBRÁZKU?

~~MÁMA~~
~~MYČKA~~
~~PES~~
~~KÁMEN~~
~~TÁTA~~
~~JÍDLO~~

- MÁMA VAŘÍ VEČEŘI.
- KOČKA SPÍ NA ŽIDLI.
- HOLKA MLUVÍ NA MÁMU.
- TÁTA MÁ ZELENÉ TRIKO.
- NA STOLE JE JÍDLO.

CO JE NA OBRÁZKU?

MIMI
LAMPA
TANEC
JÍDLO
MÍČ
ŽIDLE

- MIMI SI HRAJE S MÍČEM.
- TÁTA UKLÍZÍ POKOJ.
- MÁMA A JULI TANČÍ.
- MÍČ JE ŽLUTÝ.
- V ROHU JE ZELENÁ KYTKA.

CO JE NA OBRÁZKU?

PALMA
MÍČ
MOŘE
DŮM
DVEŘE
RACEK

- NELA A KUBA HÁZÍ MÍČEM.
- NA PLÁŽI LEŽÍ TÁTA A MÁMA.
- NA NEBI JE RACEK.
- UŽ SE BLÍŽÍ NOC A TMA.
- TOM A SÁRA STAVÍ Z PÍSKU.

CO JE NA OBRÁZKU?

~~PALMA~~
~~MÍČ~~
~~MOŘE~~
~~DŮM~~
~~DVEŘE~~
~~RACEK~~

- NELA A KUBA HÁZÍ MÍČEM.
- NA PLÁŽI LEŽÍ TÁTA A MÁMA.
- NA NEBI JE RACEK.
- UŽ SE BLÍŽÍ NOC A TMA.
- TOM A SÁRA STAVÍ Z PÍSKU.

CO JE NA OBRÁZKU?

~~MIMI~~
~~LAMPA~~
~~TANEC~~
~~JÍDLO~~
~~MÍČ~~
~~ŽIDLE~~

- MIMI SI HRAJE S MÍČEM.
- TÁTA UKLÍZÍ POKOJ.
- MÁMA A JULI TANČÍ.
- MÍČ JE ŽLUTÝ.
- V ROHU JE ZELENÁ KYTKA.

PŘIŘAĎ

- PEPA RÁD HRAJE HOKEJ. TREFÍ SE DO PUKU?
- HUGO LEZE PO ZEMI. JE MALÉ MIMINO.
- KUBA SE RÁD UČÍ. PÍŠE DOMÁCÍ ÚKOL.
- TOM MÁ RÁD VLAKY. MAŠINA JEDE PO KOLEJI.
- MÍŠA MÁ V RUCE PALETU. MALUJE DUHU.

PŘIŘAĎ

- MÍŠA MÁ HEZKÉ VLASY. V RUCE MÁ HŘEBEN.
- SOFI MÁ DVA CULÍKY. HLADÍ KOČKU.
- KÁJA MÁ RÁDA HUDBU. HRAJE NA KYTARU A ZPÍVÁ.
- LILI MÁ BRÝLE. JE VENKU A MÁ DRAKA.
- PÁJA JE DOMA. SKÁČE PŘES LANO.

PŘIŘAĎ

- MÍŠA MÁ HEZKÉ VLASY. V RUCE MÁ HŘEBEN.
- SOFI MÁ DVA CULÍKY. HLADÍ KOČKU.
- KÁJA MÁ RÁDA HUDBU. HRAJE NA KYTARU A ZPÍVÁ.
- LILI MÁ BRÝLE. JE VENKU A MÁ DRAKA.
- PÁJA JE DOMA. SKÁČE PŘES LANO.

PŘIŘAĎ

- PEPA RÁD HRAJE HOKEJ. TREFÍ SE DO PUKU?
- HUGO LEZE PO ZEMI. JE MALÉ MIMINO.
- KUBA SE RÁD UČÍ. PÍŠE DOMÁCÍ ÚKOL.
- TOM MÁ RÁD VLAKY. MAŠINA JEDE PO KOLEJI.
- MÍŠA MÁ V RUCE PALETU. MALUJE DUHU.

JE TO MOŽNÉ

- PSI UMÍ LEŽET.
- SEŠITY UMÍ LÉTAT.
- ZUZKA A MÍŠA SI MOHOU HRÁT.
- LAMPA UMÍ ZAVŘÍT OKNO.
- MAMKA SE MŮŽE KOUKAT.
- KYTKA MŮŽE MÍT ZELENÉ LISTY.

JE TO MOŽNÉ

- LUKÁŠ MŮŽE JET NA KOLE.
- DAN MŮŽE LÉTAT.
- NA POLE HÁZÍME ODPAD.
- NEBE JE MODRÉ.
- MÁMA, TÁTA A SYN JEDOU NA KOLE.
- NA KOLE MUSÍME MÍT HELMU.

JE TO MOŽNÉ

- LUKÁŠ MŮŽE JET NA KOLE.
- ~~DAN MŮŽE LÉTAT.~~
- ~~NA POLE HÁZÍME ODPAD.~~
- NEBE JE MODRÉ.
- MÁMA, TÁTA A SYN JEDOU NA KOLE.
- NA KOLE MUSÍME MÍT HELMU.

JE TO MOŽNÉ

- PSI UMÍ LEŽET.
- ~~SEŠITY UMÍ LÉTAT~~.
- ZUZKA A MÍŠA SI MOHOU HRÁT.
- ~~LAMPA UMÍ ZAVŘÍT OKN~~O.
- MAMKA SE MŮŽE KOUKAT.
- KYTKA MŮŽE MÍT ZELENÉ LISTY.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

HASIČ JE MOC SILNÝ A CHYTRÝ _____ NEBO ŽENA. KAŽDÝ DEN POMÁHÁ MNOHA LIDEM. NOSÍ VELKÝ KABÁT A _____. JEZDÍ RUDÝM VOZEM, KTERÝ ____ SIRÉNU. SIRÉNA HLÁSÍ LIDEM, ABY JE NECHALI RYCHLE _____KOLEM. PŘI POŽÁRU NOSÍ VEN LIDI Z DOMŮ A _____ HADICÍ.

MUŽ, PROJET, HELMU, HASÍ, MÁ,

ZAKROUŽKUJ, CO BYLO S TEXTU.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

KUCHAŘ VAŘÍ DOBRÁ _____. MŮŽE NOSIT BÍLÍ OBLEK A _____. NE KAŽDÝ KUCHAŘ TO ALE NOSÍ. MÍCHÁ, VAŘÍ, _____ I SMAŽÍ RŮZNÁ JÍDLA. MÁ PÁNVE A _____. ZNÁ MNOHO RECEPTŮ A VÍ, CO KAM _____. MŮŽE NAPSAT I KNIHU O JÍDLE S NÁVODY, JAK VAŘIT, KTERÉ SE ŘÍKÁ KUCHAŘKA.

JÍDLA, DÁT, ČEPICI, PEČE, NOŽE

ZAKROUŽKUJ, CO BYLO S TEXTU.

DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

KUCHAŘ VAŘÍ DOBRÁ JÍDLA. MŮŽE NOSIT BÍLÍ OBLEK A ČEPICI. NE KAŽDÝ KUCHAŘ TO ALE NOSÍ. MÍCHÁ, VAŘÍ, PEČE I SMAŽÍ RŮZNÁ JÍDLA. MÁ PÁNVE A NOŽE. ZNÁ MNOHO RECEPTŮ A VÍ, CO KAM DÁT. MŮŽE NAPSAT I KNIHU O JÍDLE S NÁVODY, JAK VAŘIT, KTERÉ SE ŘÍKÁ KUCHAŘKA.

JÍDLA, DÁT, ČEPICI, PEČE, NOŽE

ZAKROUŽKUJ, CO BYLO S TEXTU.

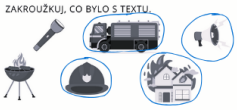
DOPLŇ SLOVA

DOPLŇ SLOVA Z NABÍDKY POD TEXTEM

HASIČ JE MOC SILNÝ A CHYTRÝ MUŽ NEBO ŽENA. KAŽDÝ DEN POMÁHÁ MNOHA LIDEM. NOSÍ VELKÝ KABÁT A HELMU. JEZDÍ RUDÝM VOZEM, KTERÝ MÁ SIRÉNU. SIRÉNA HLÁSÍ LIDEM, ABY JE NECHALI RYCHLE PROJET KOLEM. PŘI POŽÁRU NOSÍ VEN LIDI Z DOMŮ A HASÍ HADICÍ.

MUŽ, PROJET, HELMU, HASÍ, MÁ,

ZAKROUŽKUJ, CO BYLO S TEXTU.



KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

JEDEME VLAKEM NA VÝLET ~~SÁM~~.
JDEME SE PROJÍT DĚDA NA HRAD.
HRAD JE PES VELIKÝ A MÁ PADACÍ DVEŘE.
JÍME NANUK A PIJEME MODRÉ ČAJ.
JDEME SE PROJÍT POD DO LESA.
V LESE JE HEZKÝ STŮJ POTOK.
VEČER MUSÍ JEDEME DOMŮ VLAKEM.

O ČEM BYL CELÝ TEXT?

A) O VÝLETU
B) O HRADU
C) O VLAKU

KOLIK SLOV ZAČÍNÁ NA J ?

_____

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

TÁTA MYJE ~~VODA~~ NÁDOBÍ.
MÁMA STAVÍ VAŘÍ VEČEŘI.
TONDA PÍŠE NŮŽKY ÚKOL DO ŠKOLY.
SESTRA LUCKA UŽ MÁ RUKA HLAD.
MALÝ HAD MÍŠA PLÁČE A KŘIČÍ.
PES ZORO SKÁČE NA MAJÁK KŘESLO.
KOČKA ALICE PIJE TRHÁ ZÁCLONU.

KDY SE TO STALO?

A) RÁNO
B) VEČER
C) V NOCI

JAK SE JMENUJE SESTRA?

_____

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

TÁTA MYJE ~~VODA~~ NÁDOBÍ.
MÁMA ~~STAVÍ~~ VAŘÍ VEČEŘI.
TONDA PÍŠE ~~NŮŽKY~~ ÚKOL DO ŠKOLY.
SESTRA LUCKA UŽ MÁ ~~RUKA~~ HLAD.
MALÝ ~~HAD~~ MÍŠA PLÁČE A KŘIČÍ.
PES ZORO SKÁČE NA ~~MAJÁK~~ KŘESLO.
KOČKA ALICE ~~PIJE~~ TRHÁ ZÁCLONU.

KDY SE TO STALO?

A) RÁNO
B) VEČER
C) V NOCI

JAK SE JMENUJE SESTRA?

LUCKA

KTERÁ SLOVA JSOU NAVÍC?

JEDEME VLAKEM NA VÝLET ~~SÁM~~.
JDEME SE PROJÍT ~~DĚDA~~ NA HRAD.
HRAD JE ~~PES~~ VELIKÝ A MÁ PADACÍ DVEŘE.
JÍME NANUK A PIJEME ~~MODRÉ~~ ČAJ.
JDEME SE PROJÍT ~~POD~~ DO LESA.
V LESE JE HEZKÝ ~~STŮJ~~ POTOK.
VEČER ~~MUSÍ~~ JEDEME DOMŮ VLAKEM.

O ČEM BYL CELÝ TEXT?

A) O VÝLETU
B) O HRADU
C) O VLAKU

KOLIK SLOV ZAČÍNÁ NA J ?

7

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

DŮM MÁ DVA KOMÍNY.
UDĚLEJ KŘÍŽEK NA DVEŘE.
U DOMU SI HRAJÍ DVA KLUCI S MÍČEM.
KOČKA SPÍ NA ZEMI U DVEŘÍ.
JE TU DOMEK PRO PSA.
DEJ KAŽDÉ BÍLÉ OKNO DO KRUHU.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

POD STOLEM SPÍ PES.
NA STOLE JE MOC DOBRÝ TEPLÝ ČAJ.
OZNAČ OBRAZY NA STOLE.
NALEVO VEDLE OKNA PŘIDEJ LAMPU.
ZA OKNEM LÉTAJÍ PTÁCI.
OZNAČ KYTKU, KTERÁ JE NAPRAVO.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

POD STOLEM SPÍ PES.
NA STOLE JE MOC DOBRÝ TEPLÝ ČAJ.
OZNAČ OBRAZY NA STOLE.
NALEVO VEDLE OKNA PŘIDEJ LAMPU.
ZA OKNEM LÉTAJÍ PTÁCI.
OZNAČ KYTKU, KTERÁ JE NAPRAVO.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

DŮM MÁ DVA KOMÍNY.
UDĚLEJ KŘÍŽEK NA DVEŘE.
U DOMU SI HRAJÍ DVA KLUCI S MÍČEM.
KOČKA SPÍ NA ZEMI U DVEŘÍ.
JE TU DOMEK PRO PSA.
DEJ KAŽDÉ BÍLÉ OKNO DO KRUHU.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NALEVO LEŽÍ NA ZEMI DVA MÍČE.
OZNAČ KAŽDÉ VYSÍCÍ TRIKO.
DVA MRAKY MAJÍ OČI A PUSU.
POVĚS K PRÁDLU ŠATY.
DEJ KŘÍŽEK NA KEŘE POD OKNEM.
DO OKNA PŘIDEJ KYTKU VE VÁZE.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

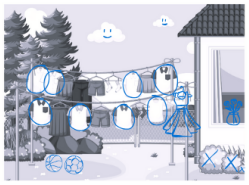
NA NEBE PŘIDEJ DALŠÍ TŘI MALÉ MRAKY.
DEJ KŘÍŽEK NA OKNA VEDLE DVEŘÍ.
NAPRAVO PŘIDEJ DALŠÍ LAMPU.
U DVEŘÍ STOJÍ KLUK.
KAŽDÝ KEŘ MÁ MALÉ KYTKY.
OZNAČ OBA KEŘE PŘED PLOTEM.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NA NEBE PŘIDEJ DALŠÍ TŘI MALÉ MRAKY.
DEJ KŘÍŽEK NA KAŽDÉ OKNO VEDLE DVEŘÍ.
NAPRAVO PŘIDEJ DALŠÍ LAMPU.
U DVEŘÍ STOJÍ KLUK.
KAŽDÝ KEŘ MÁ MALÉ KYTKY.
OZNAČ OBA KEŘE PŘED PLOTEM.

DOKRESLI PODLE POKYNŮ

NALEVO LEŽÍ NA ZEMI DVA MÍČE.
OZNAČ KAŽDÉ VYSÍCÍ TRIKO A KOŠILI.
DVA MRAKY MAJÍ OČI A PUSU.
POVĚS K PRÁDLU ŠATY.
DEJ KŘÍŽEK NA KEŘE POD OKNEM.
DO OKNA PŘIDEJ KYTKU VE VÁZE.



Příloha 9 – Karty z krabičky: zelená sada

Co je na obrázku?

máma
myčka
pes
kámen
táta
jídlo

Máma vaří večeři.
Kočka spí na židli.
Holka mluví na mámu.
Táta má zelené triko.
Na stole je jídlo.

Co je na obrázku?

ptáci
táta
jahoda
máma
konev
zajíc

Táta sází lopatu.
Lucka se raduje.
U lesa je zajíc.
Máma sází kytky.
Z konve kape voda.

Co je na obrázku?

ptáci
táta
jahoda
máma
konev
zajíc

Táta sází lopatu.
Lucka se raduje.
U lesa je zajíc.
Máma sází kytky.
Z konve kape voda.

Co je na obrázku?

máma
myčka
pes
kámen
táta
jídlo

Máma vaří večeři.
Kočka spí na židli.
Holka mluví na mámu.
Táta má zelené triko.
Na stole je jídlo.

Co je na obrázku?

mimi
lampa
tanec
jídlo
míč
židle

Mimi si hraje s míčem.
Táta uklízí pokoj.
Máma a Juli tančí.
Míč je žlutý.
V rohu je zelená kytka.

Co je na obrázku?

palma
míč
moře
dům
dveře
racek

Nela a Kuba hází míčem.
Na pláži leží táta a máma.
Na nebi je racek.
Už se blíží noc a tma.
Tom a Sára staví z písku.

Co je na obrázku?

palma
míč
moře
dům
dveře
racek

Nela a Kuba hází míčem.
Na pláži leží táta a máma.
Na nebi je racek.
Už se blíží noc a tma.
Tom a Sára staví z písku.

Co je na obrázku?

mimi
lampa
tanec
jídlo
míč
židle

Mimi si hraje s míčem.
Táta uklízí pokoj.
Máma a Juli tančí.
Míč je žlutý.
V rohu je zelená kytka.

Přiřaď

Pepa rád hraje hokej. Trefí se do puku?
Hugo leze po zemi. Je malé mimino.
Kuba se rád učí. Píše domácí úkol.
Tom má rád vlaky. Mašina jede po koleji.
Míša má v ruce paletu. Maluje duhu.

Přiřaď

Míša má hezké vlasy. V ruce má hřeben.
Sofi má dva culíky. Hladí kočku.
Kája má ráda hudbu. Hraje na kytaru a zpívá.
Lili má brýle. Je venku a má draka.
Pája je doma. Skáče přes lano.

Přiřaď

Míša má hezké vlasy. V ruce má hřeben.
Sofi má dva culíky. Hladí kočku.
Kája má ráda hudbu. Hraje na kytaru a zpívá.
Lili má brýle. Je venku a má draka.
Pája je doma. Skáče přes lano.

Přiřaď

Pepa rád hraje hokej. Trefí se do puku?
Hugo leze po zemi. Je malé mimino.
Kuba se rád učí. Píše domácí úkol.
Tom má rád vlaky. Mašina jede po koleji.
Míša má v ruce paletu. Maluje duhu.

Je to možné?

Psi umí ležet.
Sešity umí létat.
Zuzka a Míša si mohou hrát.
Lampa umí zavřít okno.
Mamka se může koukat.
Kytka může mít zelené listy.

Je to možné?

Lukáš může jet na kole.
Dan může létat.
Na pole házíme odpad.
Nebe je modré.
Máma a táta jezdí se synem na kole.
Na kole musíme mít helmu.

Je to možné?

Lukáš může jet na kole.
~~Dan může létat.~~
~~Na pole házíme odpad.~~
Nebe je modré.
Máma a táta jezdí se synem na kole.
Na kole musíme mít helmu.

Je to možné?

Psi umí ležet.
~~Sešity umí létat.~~
Zuzka a Míša si mohou hrát.
~~Lampa umí zavřít okno.~~
Mamka se může koukat.
Kytka může mít zelené listy.

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Hasič je moc silný a chytrý _____ nebo žena. Každý den pomáhá mnoha lidem. Nosí velký kabát a _____. Jezdí rudým vozem, který ____ sirénu. Siréna hlásí lidem, aby je nechali rychle _____ kolem. Při požáru nosí ven lidi z domů a _____ hadicí.

MUŽ, PROJET, HELMU, HASÍ, MÁ,

Zakroužkuj co bylo s textu.

Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Kuchař vaří dobrá _____. Může nosit bílí oblek a _____. Ne každý kuchař to ale nosí. Míchá, vaří, _____ a smaží různá jídla. Má pánve a _____. Zná mnoho receptů a ví, co kam _____. Může napsat i knihu o jídle s návody, jak vařit, které se říká kuchařka.

JÍDLA, DÁT, ČEPICI, PEČE, NOŽE

Zakroužkuj co bylo s textu.

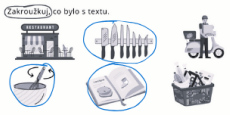
Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Kuchař vaří dobrá JÍDLA. Může nosit bílí oblek a ČEPICI. Ne každý kuchař to ale nosí. Míchá, vaří, PEČE a smaží různá jídla. Má pánve a NOŽE. Zná mnoho receptů a ví, co kam DÁT. Může napsat i knihu o jídle s návody, jak vařit, které se říká kuchařka.

JÍDLA, DÁT, ČEPICI, PEČE, NOŽE

Zakroužkuj co bylo s textu.



Doplň slova

Doplň slova z nabídky pod textem

Hasič je moc silný a chytrý MUŽ nebo žena. Každý den pomáhá mnoha lidem. Nosí velký kabát a HELMU. Jezdí rudým vozem, který MÁ sirénu. Siréna hlásí lidem, aby je nechali rychle PROJET kolem. Při požáru nosí ven lidi z domů a HASÍ hadicí.

MUŽ, PROJET, HELMU, HASÍ, MÁ,

Zakroužkuj co bylo s textu.

Která slova jsou navíc?

Jedeme vlakem na výlet ~~sám~~.
Jdeme se projít děda na hrad.
Hrad je pes veliký a má padací dveře.
Jíme nanuk a pijeme modrá čaj.
Jdeme se projít pod do lesa.
V lese je hezký stůj potok.
Večer musí jedeme domů také vlakem.

O čem byl celý text?
a) o výletu
b) o hradu
c) o vlaku

Kolik slov začíná na **j** ?

_____

Která slova jsou navíc?

Táta myje ~~voda~~ nádobí.
Máma čte vaří večeři.
Tonda píše nůžky úkol do školy.
Sestra Lucka už má ruka hlad.
Malá had Violka pláče a křičí.
Pes Zoro skáče na maják křeslo.
Kočka Alice pije trhá záclonu.

Kdy se to stalo?
a) ráno
b) večer
c) v noci

Jak se jmenuje sestra?

_____

Která slova jsou navíc?

Táta myje ~~voda~~ nádobí.
Máma ~~čte~~ vaří večeři.
Tonda píše ~~nůžky~~ úkol do školy.
Sestra Lucka už má ~~ruka~~ hlad.
Malá ~~had~~ Violka pláče a křičí.
Pes Zoro skáče na ~~maják~~ křeslo.
Kočka Alice ~~pije~~ trhá záclonu.

Kdy se to stalo?
a) ráno
b) večer
c) v noci

Jak se jmenuje sestra?

LUCKA

Která slova jsou navíc?

Jedeme vlakem na výlet ~~sám~~.
Jdeme se projít ~~děda~~ na hrad.
Hrad je ~~pes~~ veliký a má padací dveře.
Jíme nanuk a pijeme ~~modrá~~ čaj.
Jdeme se projít ~~pod~~ do lesa.
V lese je hezký ~~stůj~~ potok.
Večer ~~musí~~ jedeme domů také vlakem.

O čem byl celý text?
a) o výletu
b) o hradu
c) o vlaku

Kolik slov začíná na **j** ?

7

Dokresli podle pokynů

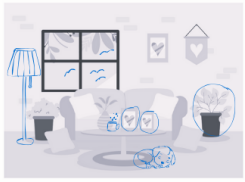
Dům má dva komíny.
Udělej křížek na dveře.
U domu si hrají dva kluci s míčem.
Kočka spí na zemi u dveří.
Je tu domek pro psa.
Dej každé bílé okno do kruhu.

Dokresli podle pokynů

Pod stolem spí pes.
Na stole je moc dobrý teplý čaj.
Označ obrazy na stole.
Nalevo vedle okna přidej lampu.
Za oknem létají ptáci.
Označ kytku, která je napravo.

Dokresli podle pokynů

Pod stolem spí pes.
Na stole je moc dobrý teplý čaj.
Označ obrazy na stole.
Nalevo vedle okna přidej lampu.
Za oknem létají ptáci.
Označ kytku, která je napravo.



Dokresli podle pokynů

Dům má dva komíny.
Udělej křížek na dveře.
U domu si hrají dva kluci s míčem.
Kočka spí na zemi u dveří.
Je tu domek pro psa.
Dej každé bílé okno do kruhu.

Dokresli podle pokynů

Nalevo leží na zemi dva míče.
Označ každé vysící triko.
Dva mraky mají oči a pusu.
Pověs k prádlu šaty.
Dej křížek na keře pod oknem.
Do okna přidej kytku ve váze.

Dokresli podle pokynů

Na nebe přidej další tři malé mraky.
Dej křížek na okna vedle dveří.
Napravo přidej další lampu.
U dveří stojí kluk.
Každý keř má malé kytky.
Označ oba keře před plotem.

Dokresli podle pokynů

Na nebe přidej další tři malé mraky.
Dej křížek na okna vedle dveří.
Napravo přidej další lampu.
U dveří stojí kluk.
Každý keř má malé kytky.
Označ oba keře před plotem.

Dokresli podle pokynů

Nalevo leží na zemi dva míče.
Označ každé vysící triko.
Dva mraky mají oči a pusu.
Pověs k prádlu šaty.
Dej křížek na keře pod oknem.
Do okna přidej kytku ve váze.

Příloha 10 – Pracovní listy ke knize Hubert a Hugo

Jméno: _____

Hubert a Hugo

Pracovní list ke knize

Nikkarin

1. Zajatci Šaolinu

strany: 3-9

Proč hrál mnich ping-pong?

- Chtěl být pánem světa.
- Aby se stal pravým Šaolinským mnichem.
- Aby získal časopis.

Skutečně hrají chobotnice ping-pong?

- Ano
- Ne
- Někdy

Jak probíhal život chobotnice? Seřaď.

1. Narodila se v moři.
2. Byla vylovena.
3. Byla vycvičena v kung-fu.
4. Vynesli ji do chrámu.
5. Hrála ping-pong.

2. Tajemství mlžných skal

strany: 11-17

Co příšeru probudilo?

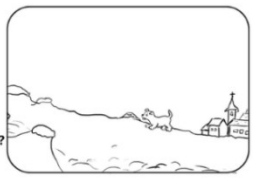
- vzbudila se sama
- štěkání psa
- křupání brambůrek

V čem se pes a plyšová hračka shodují?

- oba jsou měkcí
- oba umí štěkat
- oba jsou psi

Dokresli podle pokynů:

V pozadí jsou dvě špičaté hory.
Mezi horami jsou mraky.
Hugo a Hubert jdou do kopce.
Z nebe padá sníh.



Je na straně 14 podobný obrázek?

Ano Ne

3. Agent s modrým klenotem

strany: 19-29

Jak se dostali z domu?

- Pomocí raketové rukavice.
- Odešli dveřmi.
- Slezli po skále dolů.

Jsou filmy, kde jsou raketové rukavice, gorily a stroje času?

- Ano
- Ne

Co našli v domě? Najdi cestu k východu.

příklad

dědečka	malíře obrazů	raketovou rukavici	rentgenové brýle	dědečka	pekaře
kouzelný kapesník	babičku	gorily	vítězné ceny	krokodýly	talíře
sněhuláka	knihu kouzel	ježka	moře	lávu	trezor

4. Messnerův cepín

strany: 31-37

Jak se jmenovali hlavní postavy?

- Hugo a Vanda
- Hugo a Veronika
- Hubert a Vilma

Byl tento ročník soutěže něčím zvláštní?

- vyhrál podvodník
- byl to nejrychlejší závod
- vyhráli dva vítězové

5. Piráti ze Záhoří

strany: 39-45

Padouch střelil...

- jelena
- bundu
- dědu

Proč nikdo dědovi nevěří jeho příběhy?

- Děda často lže.
- Jeho příběhy jsou příliš úžasné.
- Děda nemůže cestovat.

Doplň názvy a spoj je s obrázkem.
NÁPOVĚDA: LEBKA, TŘÍHLAVÁ, MINCE

KŘIŠŤÁLOVÁ _____

TAJEMNÁ _____ ILUMINÁTŮ

PRASTARÁ _____ SOŠKA

6. Hora zkázy

strany: 47-57

Kdo a jak zabil čaroděje?

- Kristián kouzlem
- Žeryk ho sežral
- Hugo mečem

Můžeme být ve stolní hře elfem?

- Ano
- Ne

Projdi bludiště a přepiš větu:

MÁM	TU	VÍTEJ	HRDINO
HAF	PRO	VÁS	ÚKOL.

MÁM _____

_____

7. Z bláta do kotle

strany: 59-65

Kdo nosí nejvíce oblečení?

Indián se říká:

- všem lidem na světě
- lidem z Amazonie
- jen lékařům

Mluví Hugo a indián stejným jazykem?

ANO NE

Kdo žije jen v pralese?

8. Souboj Titánů

strany: 67-73

Proč je poslali s pizzou za bohy?

- Bohové měli hlad.
- Aby odlákali příšery.
- Aby se setkali s bohy.

Byl to jen sen?

- Ano
- Ne

Spoj název a obrázek.

minotaur
bytost s býčí hlavou

medúza
umí proměnit v kámen

kerberos
pes se třemi hlavami

kyklop
jednooký obr

pegas
okřídlený kůň

9. Horolezecký tábor

strany: 59-65

Co kradl padouch Malý Jarda?

- peníze
- šperky
- jídlo z tábora

Víš, kdo je Scooby Doo?

- pes filmu Scooby-Doo (Skúbi dú)
- duch z lesa
- postava z filmu Shrek (Šrek)

Seřaď dívky na nástup:

Pája je první.
Dívka s batohem je druhá.
Dívka bez bot je třetí.
Lucka je čtvrtá.
Poslední je dívka, která sedí.

Lucka | Katka | Pája | Monika | Ema

1.

10. Skálopevňák

strany: 83-93

Co Rocka vždy rozzlobí?

- padouch
- když nemá jídlo
- kočky

Odlišuje se tento příběh od odstatních v knize?

- Ano
- Ne

Čím se odlišuje?

Spoj postavu a její schopnost:

Jméno: _____

Hubert a Hugo

Pracovní list ke knize Nikkarin

1. Zajatci Šaolinu

strany: 3-9

Proč hrál mnich ping-pong?

- Chtěl být pánem světa.
- Aby se stal pravým Šaolinským mnichem.
- Aby získal časopis.

Skutečně hrají chobotnice ping-pong?

- Ano
- Ne
- Někdy

Jak probíhal život chobotnice? Seřaď.

2. Byla ulovena.
1. Narodila se v moři.
5. Hrála ping-pong.
4. Byla vycvičena v kung-fu.
3. Vynesli ji do chrámu.

2. Tajemství mlžných skal

strany: 11-17

Co přišeru probudilo?

- vzbudila se sama
- štěkání psa
- křupání brambůrek

V čem se pes a plyšová hračka shodují?

- oba jsou měkcí
- oba umí štěkat
- oba jsou psi

Dokresli podle pokynů:

V pozadí jsou dvě špičaté hory.
Mezi horami jsou mraky.
Hugo a Hubert jdou do kopce.
Z nebe padá sníh.

Je na straně 14 podobný obrázek?

Ano | Ne

3. Agent s modrým klenotem

strany: 19-29

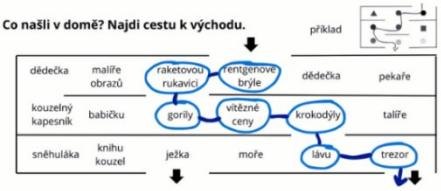
Jak se dostali z domu?

- Pomocí raketové rukavice.
- Odešli dveřmi.
- Slezli po skále dolů.

Jsou filmy, kde jsou raketové rukavice, gorily a stroje času?

- Ano
- Ne

Co našli v domě? Najdi cestu k východu.



4. Messnerův cepín

strany: 31-37

Jak se jmenovali hlavní postavy?

- Hugo a Vanda
- Hugo a Veronika
- Hubert a Vilma

Byl tento ročník soutěže něčím zvláštní?

- vyhrál podvodník
- byl to nejrychlejší závod
- vyhráli dva vítězové

Jaké věci nebo zvířata použili během závodu?

7. Z bláta do kotle

strany: 59-65

Kdo nosí nejvíce oblečení?

Indián se říká:

- všem lidem na světě
- lidem z Amazonie
- jen lékařům

Mluví Hugo a indián stejným jazykem?

ANO | NE

Kdo žije jen v pralese?

8. Souboj Titánů

strany: 67-73

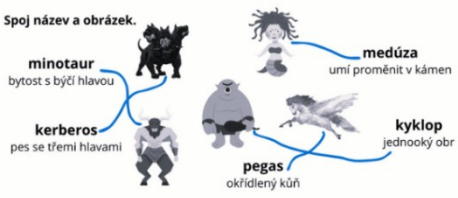
Proč je poslali s pizzou za bohy?

- Bohové měli hlad.
- Aby odlákali příšery.
- Aby se setkali s bohy.

Byl to jen sen?

- Ano
- Ne

Spoj název a obrázek.



5. Piráti ze Záhoří

strany: 39-45

Padouch střelil...

- jelena
- bundu
- dědu

Proč nikdo dědovi nevěří jeho příběhy?

- Děda často lže.
- Jeho příběhy jsou příliš úžasné.
- Děda nemůže cestovat.

Doplň názvy a spoj je s obrázkem.
NÁPOVĚDA: LEBKA, TŘÍHLAVÁ, MINCE

6. Hora zkázy

strany: 47-57

Kdo a jak zabil čaroděje?

- Kristián kouzlem
- Žeryk ho sežral
- Hugo mečem

Můžeme být ve stolní hře elfem?

- Ano
- Ne

Projdi bludiště a přepiš větu:

MÁM TU PRO VÁS ÚKOL.

9. Horolezecký tábor

strany: 59-65

Co kradl padouch Malý Jarda?

- peníze
- šperky
- jídlo z tábora

Víš, kdo je Scooby Doo?

- pes filmu Scooby-Doo [Skúbi dú]
- duch z lesa
- postava z filmu Shrek [Šrek]

Seřaď dívky na nástup:

Pája je první.
Dívka s batohem je druhá.
Dívka bez bot je třetí.
Lucka je čtvrtá.
Poslední je dívka, která sedí.

10. Skálopevňák

strany: 83-93

Co Rocka vždy rozzlobí?

- padouch
- když nemá jídlo
- kočky

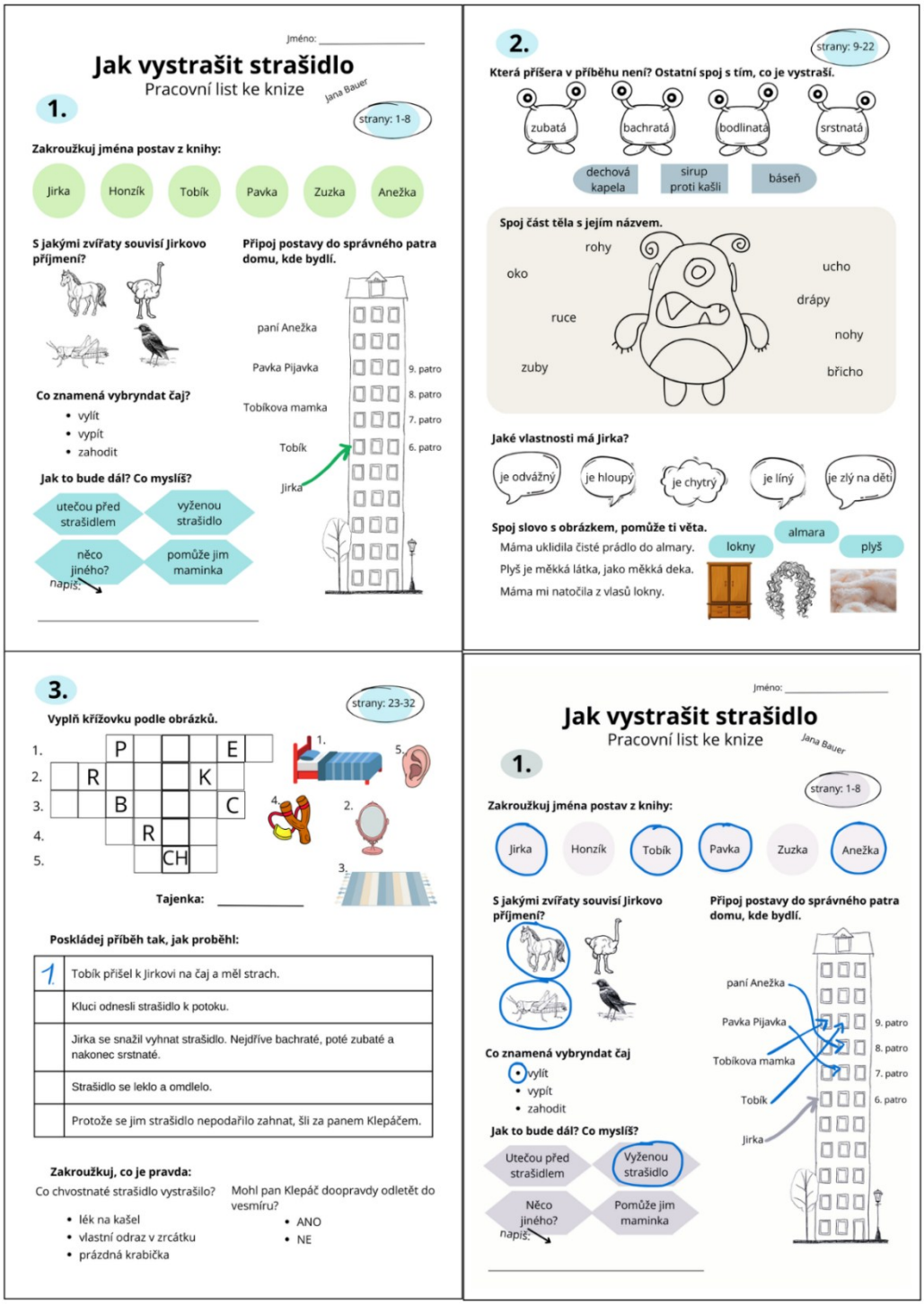
Odlišuje se tento příběh od odstatních v knize?

- Ano
- Ne

Čím se odlišuje? JINÉ POSTAVY (Můžeš mít jinou odpověď)

Spoj postavu a její schopnost:

Příloha 11 – Pracovní listy ke knize Jak vystrašit strašidlo



Jméno: _____

Jak vystrašit strašidlo

Pracovní list ke knize

Jana Bauer

1.

strany: 1-8

Zakroužkuj jména postav z knihy:

Jirka | Honzík | Tobík | Pavka | Zuzka | Anežka

S jakými zvířaty souvisí Jirkovo příjmení?

Připoj postavy do správného patra domu, kde bydlí.

paní Anežka

Pavka Pijavka — 9. patro

Tobíkova mamka — 8. patro

7. patro

Tobík — 6. patro

Jirka

Co znamená vybryndat čaj?

- vylít
- vypít
- zahodit

Jak to bude dál? Co myslíš?

utečou před strašidlem | vyženou strašidlo | něco jiného? | pomůže jim maminka

napiš: _____

2.

strany: 9-22

Která příšera v příběhu není? Ostatní spoj s tím, co je vystraší.

zubatá | bachratá | bodlinatá | srstnatá

dechová kapela | sirup proti kašli | báseň

Spoj část těla s jejím názvem.

oko | rohy | ucho | ruce | drápy | nohy | zuby | břicho

Jaké vlastnosti má Jirka?

je odvážný | je hloupý | je chytrý | je líný | je zlý na děti

Spoj slovo s obrázkem, pomůže ti věta.

Máma uklidila čisté prádlo do almary.

Plyš je měkká látka, jako měkká deka.

Máma mi natočila z vlasů lokny.

lokny | almara | plyš

3.

strany: 23-32

Vyplň křížovku podle obrázků.

1.		P				E
2.		R			K	
3.			B			C
4.				R		
5.					CH	

Tajenka: _____

Poskládej příběh tak, jak proběhl:

1.	Tobík přišel k Jirkovi na čaj a měl strach.
	Kluci odnesli strašidlo k potoku.
	Jirka se snažil vyhnat strašidlo. Nejdříve bachraté, poté zubaté a nakonec srstnaté.
	Strašidlo se leklo a omdlelo.
	Protože se jim strašidlo nepodařilo zahnat, šli za panem Klepáčem.

Zakroužkuj, co je pravda:

Co chvostnaté strašidlo vystrašilo?

- lék na kašel
- vlastní odraz v zrcátku
- prázdná krabička

Mohl pan Klepáč doopravdy odletět do vesmíru?

- ANO
- NE

Jméno: _____

Jak vystrašit strašidlo

Pracovní list ke knize

Jana Bauer

1.

strany: 1-8

Zakroužkuj jména postav z knihy:

Jirka | Honzík | Tobík | Pavka | Zuzka | Anežka

S jakými zvířaty souvisí Jirkovo příjmení?

Připoj postavy do správného patra domu, kde bydlí.

paní Anežka

Pavka Pijavka — 9. patro

Tobíkova mamka — 8. patro

7. patro

Tobík — 6. patro

Jirka

Co znamená vybryndat čaj

- vylít
- vypít
- zahodit

Jak to bude dál? Co myslíš?

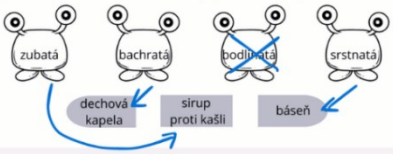
Utečou před strašidlem | Vyženou strašidlo | Něco jiného? | Pomůže jim maminka

napiš: _____

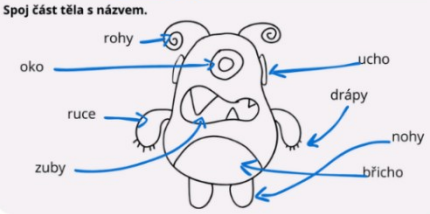
2.

strany: 9-22

Která příšera v příběhu není? Ostatní spoj s tím, co je vystraší.



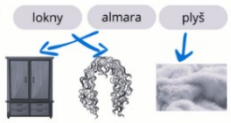
Spoj část těla s názvem.



Jaké vlastnosti má Jirka?

Spoj slovo s obrázkem, pomůže ti věta.

Máma uklidila čisté prádlo do almary.
Plyš je měkká látka, jako měkká deka.
Máma mi natočila z vlasů lokny.



3.

strany: 23-32

Vyplň křížovku podle obrázků.

1.		P	O	S	T	E	L
2.	Z	R	C	Á	T	K	O
3.	K	O	B	E	R	E	C
4.			P	R	A	K	
5.			U	CH	O		

Tajenka: STRACH

Poskládej příběh tak, jak proběhl:

1.	Tobík přišel k Jirkovi na čaj a měl strach.
5.	Kluci odnesli strašidlo k potoku.
2.	Jirka se snažil vyhnat strašidlo. Nejdříve bachraté, poté zubaté a nakonec srstnaté.
4.	Strašidlo se leklo a omdlelo.
3.	Protože se jim strašidlo nepodařilo zahnat, šli za panem Klepáčem.

Zakroužkuj, co je pravda:

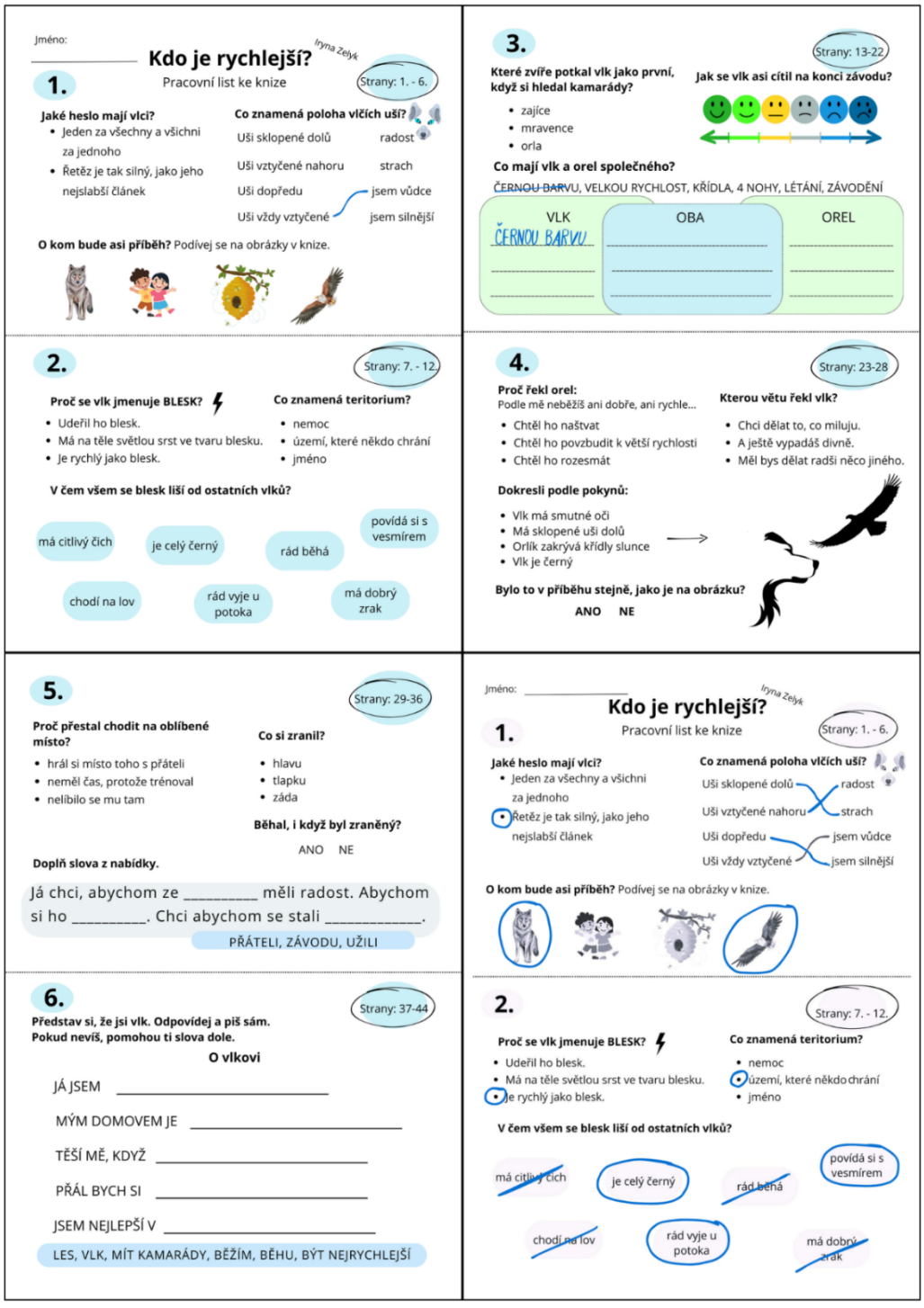
Co chvostnaté strašidlo vystrašilo?

- lék na kašel
- (•) vlastní odraz v zrcátku
- prázdná krabička

Mohl pan Klepáč doopravdy odletět do vesmíru?

- ANO
- (•) NE

Příloha 12 – Pracovní listy ke knize Kdo je rychlejší



Jméno: _____

Iryna Zelyk

Kdo je rychlejší?

Pracovní list ke knize

Strany: 1. - 6.

1.

Jaké heslo mají vlci?

- Jeden za všechny a všichni za jednoho
- Řetěz je tak silný, jako jeho nejslabší článek

Co znamená poloha vlčích uší?

Uši sklopené dolů	radost
Uši vztyčené nahoru	strach
Uši dopředu	jsem vůdce
Uši vždy vztyčené	jsem silnější

O kom bude asi příběh? Podívej se na obrázky v knize.

2.

Strany: 7. - 12.

Proč se vlk jmenuje BLESK?

- Udeřil ho blesk.
- Má na těle světlou srst ve tvaru blesku.
- Je rychlý jako blesk.

Co znamená teritorium?

- nemoc
- území, které někdo chrání
- jméno

V čem všem se blesk liší od ostatních vlků?

má citlivý čich | je celý černý | rád běhá | povídá si s vesmírem | chodí na lov | rád vyje u potoka | má dobrý zrak

3.

Strany: 13-22

Které zvíře potkal vlk jako první, když si hledal kamarády?

- zajíce
- mravence
- orla

Jak se vlk asi cítil na konci závodu?

Co mají vlk a orel společného?

~~ČERNOU BARVU~~, VELKOU RYCHLOST, KŘÍDLA, 4 NOHY, LÉTÁNÍ, ZÁVODĚNÍ

VLK	OBA	OREL
ČERNOU BARVU		

4.

Strany: 23-28

Proč řekl orel:
Podle mě neběžíš ani dobře, ani rychle...

- Chtěl ho naštvat
- Chtěl ho povzbudit k větší rychlosti
- Chtěl ho rozesmát

Kterou větu řekl vlk?

- Chci dělat to, co miluju.
- A ještě vypadáš divně.
- Měl bys dělat radši něco jiného.

Dokresli podle pokynů:

- Vlk má smutné oči
- Má sklopené uši dolů
- Orlík zakrývá křídly slunce
- Vlk je černý

Bylo to v příběhu stejně, jako je na obrázku?

ANO NE

5.

Strany: 29-36

Proč přestal chodit na oblíbené místo?

- hrál si místo toho s přáteli
- neměl čas, protože trénoval
- nelíbilo se mu tam

Co si zranil?

- hlavu
- tlapku
- záda

Běhal, i když byl zraněný?

ANO NE

Doplň slova z nabídky.

Já chci, abychom ze _____ měli radost. Abychom si ho _____. Chci abychom se stali _____.

PŘÁTELI, ZÁVODU, UŽILI

6.

Strany: 37-44

Představ si, že jsi vlk. Odpovídej a piš sám. Pokud nevíš, pomohou ti slova dole.

O vlkovi

JÁ JSEM _____

MÝM DOMOVEM JE _____

TĚŠÍ MĚ, KDYŽ _____

PŘÁL BYCH SI _____

JSEM NEJLEPŠÍ V _____

LES, VLK, MÍT KAMARÁDY, BĚŽÍM, BĚHU, BÝT NEJRYCHLEJŠÍ

Jméno: _____

Iryna Zelyk

Kdo je rychlejší?

Pracovní list ke knize

Strany: 1. - 6.

1.

Jaké heslo mají vlci?

- Jeden za všechny a všichni za jednoho
- Řetěz je tak silný, jako jeho nejslabší článek

Co znamená poloha vlčích uší?

Uši sklopené dolů – radost
Uši vztyčené nahoru – strach
Uši dopředu – jsem vůdce
Uši vždy vztyčené – jsem silnější

O kom bude asi příběh? Podívej se na obrázky v knize.

2.

Strany: 7. - 12.

Proč se vlk jmenuje BLESK?

- Udeřil ho blesk.
- Má na těle světlou srst ve tvaru blesku.
- Je rychlý jako blesk.

Co znamená teritorium?

- nemoc
- území, které někdo chrání
- jméno

V čem všem se blesk liší od ostatních vlků?

má citlivý čich | je celý černý | rád běhá | povídá si s vesmírem | chodí na lov | rád vyje u potoka | má dobrý zrak

3.

Strany: 13-22

Které zvíře potkal vlk jako první, když si hledal kamarády?

- (•) zajíce
- mravence
- orla

Jak se vlk cítil na konci závodu?

Co mají vlk a orel společného?

~~ČERNOU BARVU~~, VELKOU RYCHLOST, KŘÍDLA, 4 NOHY, LÉTÁNÍ, ZÁVODĚNÍ

VLK	OBA	OREL
ČERNOU BARVU	VELKOU RYCHLOST	KŘÍDLA
4 NOHY	ZÁVODĚNÍ	LÉTÁNÍ

4.

Strany: 23-28

Proč řekl orel:
Podle mě neběžíš ani dobře, ani rychle...

- (•) Chtěl ho naštvat
- Chtěl ho povzbudit k větší rychlosti
- Chtěl ho rozesmát

Kterou větu řekl vlk?

- (•) Chci dělat to, co miluju.
- A ještě vypadáš divně.
- Měl bys dělat radši něco jiného.

Dokresli podle pokynů:

- Vlk má smutné oči
- Má sklopené uši dolů
- Orlík zakrývá křídly slunce
- Vlk je černý

Bylo to v příběhu stejně, jako je na obrázku?

(ANO) NE

5.

Strany: 23-28

Proč přestal chodit na oblíbené místo?

- hrál si místo toho s přáteli
- (•) neměl čas, protože trénoval
- nelíbilo se mu tam

Co si zranil?

- hlavu
- (•) tlapku
- záda

Běhal, i když byl zraněný?

(ANO) NE

Já chci, abychom ze ZÁVODU měli radost. Abychom si ho UŽILI. Chci abychom se stali PŘÁTELI.

PŘÁTELI, ZÁVODU, UŽILI

6.

Strany: 37-44

Představ si, že jsi vlk. Odpovídej a piš sám. Pokud nevíš, pomohou ti slova dole.

O vlkovi

MŮŽEŠ MÍT JINÉ ODPOVĚDI

JÁ JSEM VLK

MÝM DOMOVEM JE LES

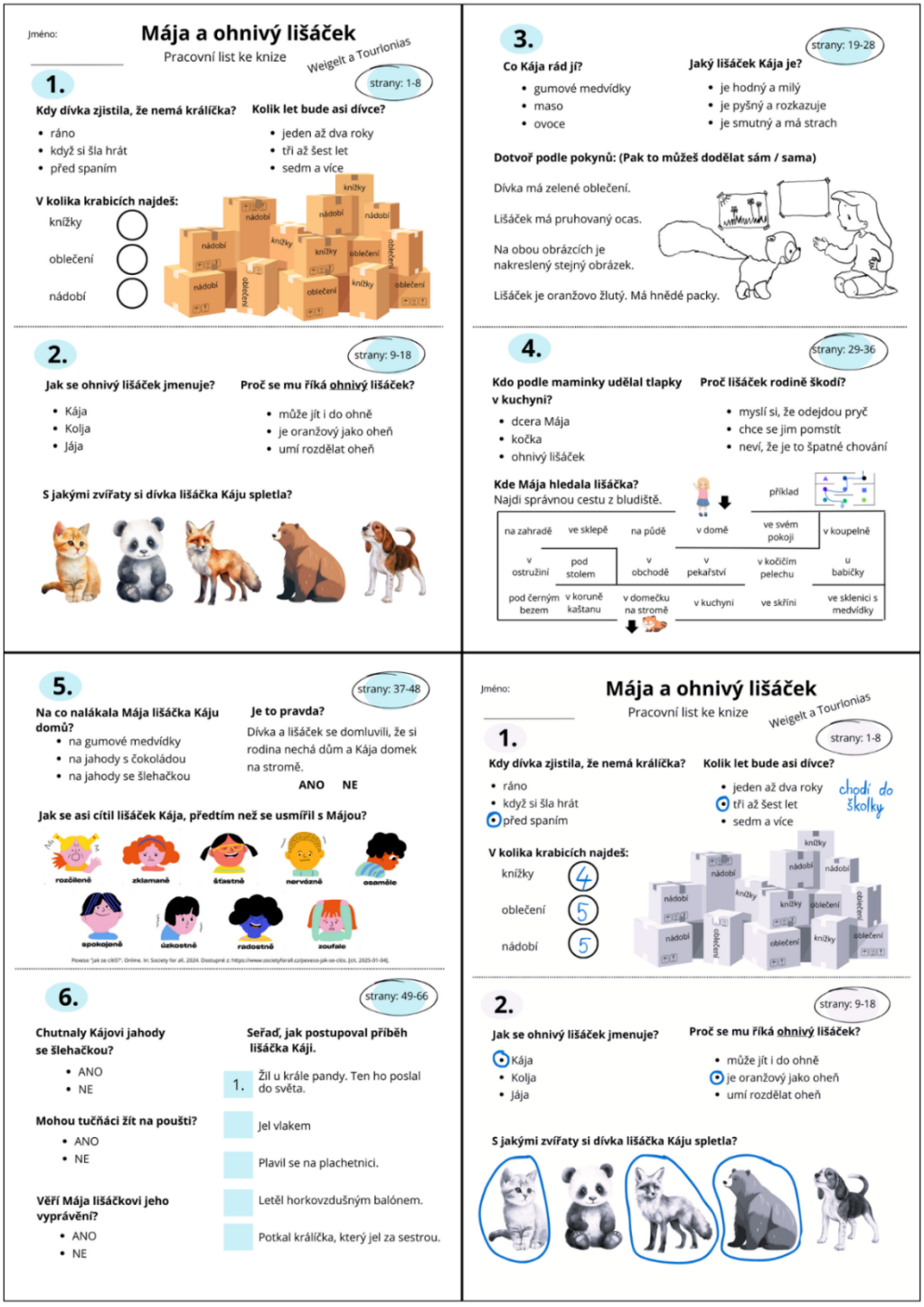
TĚŠÍ MĚ, KDYŽ BĚHÁM

PŘÁL BYCH SI MÍT KAMARÁDY

JSEM NEJLEPŠÍ V BĚHU

LES, VLK, MÍT KAMARÁDY, BĚŽÍM, BĚHU, BÝT NEJRYCHLEJŠÍ

Příloha 13 – Pracovní listy ke knize Mája a Ohnivý lišáček



Jméno:

Mája a ohnivý lišáček

Pracovní list ke knize

Weigelt a Tourlonias

1.

strany: 1-8

Kdy dívka zjistila, že nemá králíčka?

- ráno
- když si šla hrát
- před spaním

Kolik let bude asi dívce?

- jeden až dva roky
- tři až šest let
- sedm a více

V kolika krabicích najdeš:

knížky ◯

oblečení ◯

nádobí ◯

2.

strany: 9-18

Jak se ohnivý lišáček jmenuje?

- Kája
- Kolja
- Jája

Proč se mu říká ohnivý lišáček?

- může jít i do ohně
- je oranžový jako oheň
- umí rozdělat oheň

S jakými zvířaty si dívka lišáčka Káju spletla?

3.

strany: 19-28

Co Kája rád jí?

- gumové medvídky
- maso
- ovoce

Jaký lišáček Kája je?

- je hodný a milý
- je pyšný a rozkazuje
- je smutný a má strach

Dotvoř podle pokynů: (Pak to můžeš dodělat sám / sama)

Dívka má zelené oblečení.

Lišáček má pruhovaný ocas.

Na obou obrázcích je nakreslený stejný obrázek.

Lišáček je oranžovo žlutý. Má hnědé packy.

4.

strany: 29-36

Kdo podle maminky udělal tlapky v kuchyni?

- dcera Mája
- kočka
- ohnivý lišáček

Proč lišáček rodině škodí?

- myslí si, že odejdou pryč
- chce se jim pomstít
- neví, že je to špatné chování

Kde Mája hledala lišáčka?
Najdi správnou cestu z bludiště.

5.

strany: 37-48

Na co nalákala Mája lišáčka Káju domů?

- na gumové medvídky
- na jahody s čokoládou
- na jahody se šlehačkou

Je to pravda?

Dívka a lišáček se domluvili, že si rodina nechá dům a Kája domek na stromě.

ANO NE

Jak se asi cítil lišáček Kája, předtím než se usmířil s Májou?

Pexeso "Jak se cítíš". Online. In: Society for all. 2024. Dostupné z: https://www.societyforall.cz/pexeso-jak-se-citis. [cit. 2025-01-04].

6.

strany: 49-66

Chutnaly Kájovi jahody se šlehačkou?

- ANO
- NE

Mohou tučňáci žít na poušti?

- ANO
- NE

Věří Mája lišáčkovi jeho vyprávění?

- ANO
- NE

Seřaď, jak postupoval příběh lišáčka Káji.

1. Žil u krále pandy. Ten ho poslal do světa.
2. Jel vlakem
3. Plavil se na plachetnici.
4. Letěl horkovzdušným balónem.
5. Potkal králíčka, který jel za sestrou.

Jméno:

Mája a ohnivý lišáček

Pracovní list ke knize

Weigelt a Tourlonias

1.

strany: 1-8

Kdy dívka zjistila, že nemá králíčka?

- ráno
- když si šla hrát
- (•) před spaním

Kolik let bude asi dívce?

- jeden až dva roky
- (•) tři až šest let chodí do školky
- sedm a více

V kolika krabicích najdeš:

knížky 4

oblečení 5

nádobí 5

2.

strany: 9-18

Jak se ohnivý lišáček jmenuje?

- (•) Kája
- Kolja
- Jája

Proč se mu říká ohnivý lišáček?

- může jít i do ohně
- (•) je oranžový jako oheň
- umí rozdělat oheň

S jakými zvířaty si dívka lišáčka Káju spletla?

3.

strany: 19-28

Co Kája rád jí?

- gumové medvídky
- maso
- ovoce

Jaký lišáček Kája je?

- je hodný a milý
- je pyšný a rozkazuje
- je smutný a má strach

Dotvoř podle pokynů:

Dívka má zelené oblečení.

Lišáček má pruhovaný ocas.

Na obou obrázcích je nakreslený stejný obrázek.

Lišáček je oranžovo žlutý. Má hnědé packy.

4.

strany: 29-36

Kdo podle maminky udělal tlapky v kuchyni?

- dcera Mája
- kočka
- ohnivý lišáček

Proč lišáček rodině škodí?

- myslí si, že odejdou pryč
- chce se jim pomstít
- neví, že je to špatné chování

Kde Mája hledala lišáčka?
Najdi správnou cestu z bludiště.

5.

strany: 37-48

Na co nalákala Mája lišáčka Káju domů?

- na gumové medvídky
- na jahody s čokoládou
- na jahody se šlehačkou

Je to pravda?

Dívka a lišáček se domluvili, že si rodina nechá dům a Kája domek na stromě.

ANO NE

Text odstavce

Jak se asi cítil lišáček Kája, předtím než se usmířil s Májou?

6.

strany: 49-66

Chutnaly Kájovi jahody se šlehačkou?

- ANO
- NE

Mohou tučňáci žít na poušti?

- ANO
- NE

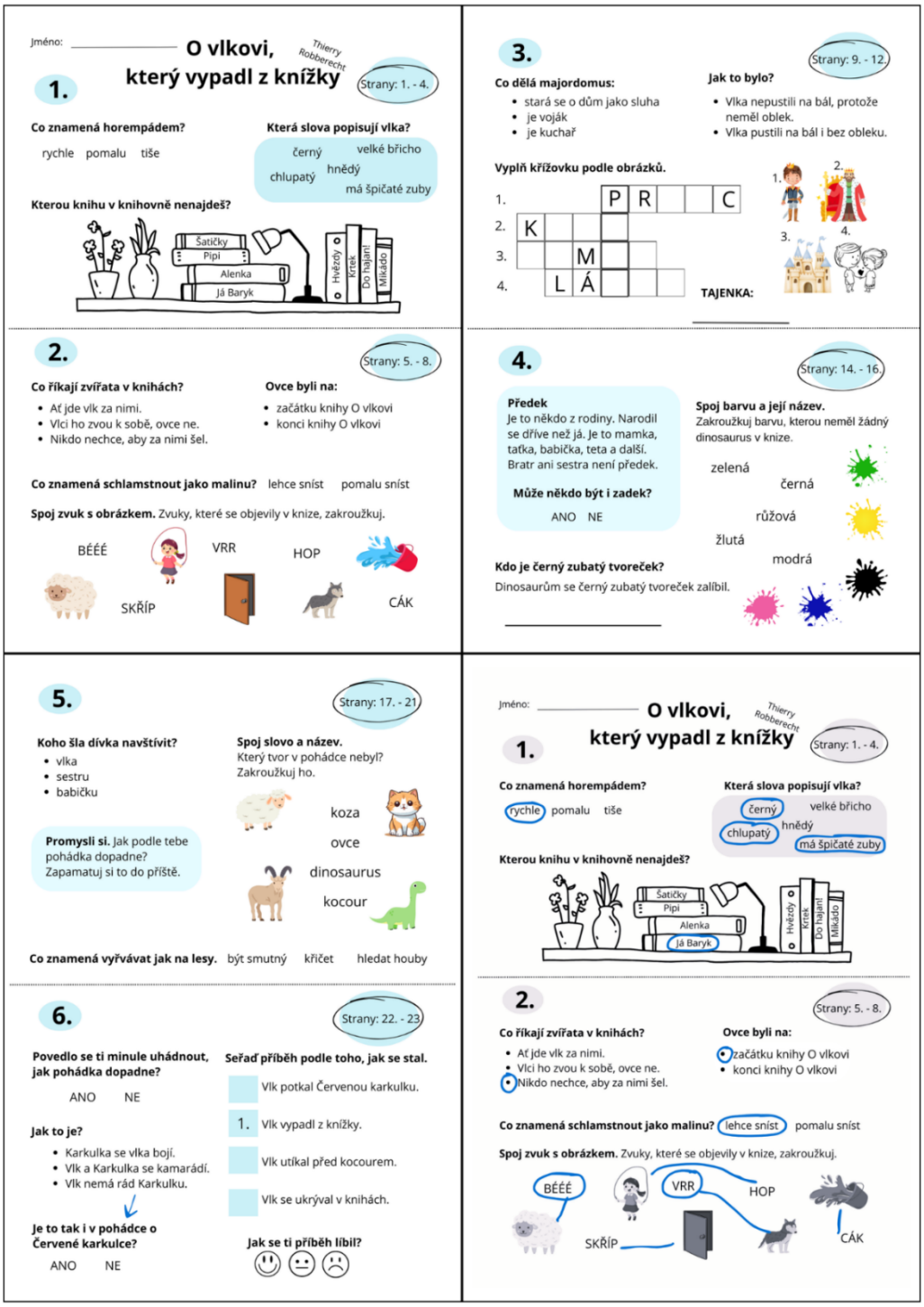
Věří Mája lišáčkovi jeho vyprávění?

- ANO
- NE

Seřaď, jak postupoval příběh lišáčka Káji.

1. Žil u krále pandy. Ten ho poslal do světa.
4. Jel vlakem
2. Plavil se na plachetnici.
5. Letěl horkovzdušným balónem.
3. Potkal králíčka, který jel za sestrou.

Příloha 14 – Pracovní listy ke knize O vlkovi, který vypadl z knížky



Jméno: _____ **O vlkovi, který vypadl z knížky** Thierry Robberecht

1. Strany: 1. - 4.

Co znamená horempádem? rychle pomalu tiše

Která slova popisují vlka? černý, velké břicho, chlupatý, hnědý, má špičaté zuby

Kterou knihu v knihovně nenajdeš?

2. Strany: 5. - 8.

Co říkají zvířata v knihách?
- Ať jde vlk za nimi.
- Vlci ho zvou k sobě, ovce ne.
- Nikdo nechce, aby za nimi šel.

Ovce byli na:
- začátku knihy O vlkovi
- konci knihy O vlkovi

Co znamená schlamstnout jako malinu? lehce sníst pomalu sníst

Spoj zvuk s obrázkem. Zvuky, které se objevily v knize, zakroužkuj.

BÉÉÉ VRR HOP SKŘÍP CÁK

3. Strany: 9. - 12.

Co dělá majordomus:
- stará se o dům jako sluha
- je voják
- je kuchař

Jak to bylo?
- Vlka nepustili na bál, protože neměl oblek.
- Vlka pustili na bál i bez obleku.

Vyplň křížovku podle obrázků.

1.			P	R		C
2.	K					
3.			M			
4.		L	Á			

TAJENKA: _____

4. Strany: 14. - 16.

Předek
Je to někdo z rodiny. Narodil se dříve než já. Je to mamka, taťka, babička, teta a další. Bratr ani sestra není předek.

Může někdo být i zadek? ANO NE

Spoj barvu a její název.
Zakroužkuj barvu, kterou neměl žádný dinosaurus v knize.

zelená, černá, růžová, žlutá, modrá

Kdo je černý zubatý tvoreček?
Dinosaurům se černý zubatý tvoreček zalíbil.

_____

5. Strany: 17. - 21

Koho šla dívka navštívit?
- vlka
- sestru
- babičku

Promysli si. Jak podle tebe pohádka dopadne? Zapamatuj si to do příště.

Spoj slovo a název.
Který tvor v pohádce nebyl? Zakroužkuj ho.

koza, ovce, dinosaurus, kocour

Co znamená vyřvávat jak na lesy. být smutný křičet hledat houby

6. Strany: 22. - 23

Povedlo se ti minule uhádnout, jak pohádka dopadne? ANO NE

Jak to je?
- Karkulka se vlka bojí.
- Vlk a Karkulka se kamarádí.
- Vlk nemá rád Karkulku.

Je to tak i v pohádce o Červené karkulce? ANO NE

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

_ Vlk potkal Červenou karkulku.
1. Vlk vypadl z knížky.
_ Vlk utíkal před kocourem.
_ Vlk se ukrýval v knihách.

Jak se ti příběh líbil?

Jméno: _____ **O vlkovi, který vypadl z knížky** Thierry Robberecht

1. Strany: 1. - 4.

Co znamená horempádem? (rychle) pomalu tiše

Která slova popisují vlka? (černý), velké břicho, chlupatý, hnědý, (má špičaté zuby)

Kterou knihu v knihovně nenajdeš?

2. Strany: 5. - 8.

Co říkají zvířata v knihách?
- Ať jde vlk za nimi.
- Vlci ho zvou k sobě, ovce ne.
- (Nikdo nechce, aby za nimi šel.)

Ovce byli na:
- (začátku knihy O vlkovi)
- konci knihy O vlkovi

Co znamená schlamstnout jako malinu? (lehce sníst) pomalu sníst

Spoj zvuk s obrázkem. Zvuky, které se objevily v knize, zakroužkuj.

BÉÉÉ, VRR, HOP, SKŘÍP, CÁK

3.

Strany: 9. - 12.

Co dělá majordomus:

- ⊙ stará se o dům jako sluha
- je voják
- je kuchař

Jak to bylo?

- ⊙ Vlka nepustili na bál, protože neměl oblek.
- Vlka pustili na bál i bez obleku.

Vyplň křížovku podle obrázků.

1. P R I N C
2. K R Á L
3. Z Á M E K
4. L Á Š K A

TAJENKA: PLES

4.

Strany: 14. - 16.

Předek
Je to někdo z rodiny. Narodil se dříve než já. Je to mamka, tatka, babička, teta a další. Bratr ani sestra není předek.

Může někdo být i zadek?
ANO (NE)

Spoj barvu a její název.
Zakroužkuj barvu, kterou neměl žádný dinosaurus v knize.

Kdo je černý zubatý tvoreček?
Dinosaurům se černý zubatý tvoreček zalíbil.
VLK

5.

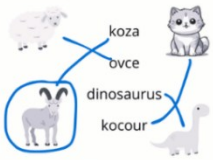
Strany: 17. - 21.

Koho šla dívka navštívit?

- vlka
- sestru
- ⊙ babičku

Promysli si. Jak podle tebe pohádka dopadne? Zapamatuj si to do příště.

Spoj slovo a název.
Který tvor v pohádce nebyl? Zakroužkuj ho.



Co znamená vyřvávat jak na lesy. být smutný (křičet) hledat houby

6.

Strany: 22. - 23.

Povedlo se ti minule uhádnout, jak pohádka dopadne?
ANO NE

Jak to je?

- Karkulka se vlka bojí.
- ⊙ Vlk a Karkulka se kamarádí.
- Vlk nemá rád Karkulku.

Je to tak i v pohádce o Červené karkulce?
ANO (NE)

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

4. Vlk potkal Červenou karkulku.
1. Vlk vypadl z knížky.
2. Vlk utíkal před kocourem.
3. Vlk se ukrýval v knihách.

Jak se ti příběh líbil?

Slovníček

vlk
kocour
dinosaurus
krtek
ovce
strašidlo
princ
princezna
knihovnička
pokojíček
vzdělání
zakroužkuj
špičatý
vystrašený
ušklíbnout se
spletl se

Příloha 15 – Pracovní listy ke knize Duběnka

Jméno: _____

Duběnka

Pracovní list ke knize Lucy Flemingová

Co nám příběh chce říct?

- Že nás přátelé zradí.
- Že změny jsou těžké, ale mohou být dobré.
- Že nás chyby učí.

Kde dívka bydlí?

- na bříze
- na lípě
- na dubu

Pomoz Duběnce uvařit čaj. Označ to, co je potřeba.

Jak Duběnka vypadá?

Malý kluk. Má na zádech křídla z listu.

Malá dívka. Má na zádech křídla z listů a větvičky ve vlasech.

Malá dívka. Má křídla jako pták. Je celá zelená.

Kterému období říká tatínek pomalé?

- jaro
- podzim
- zima

Chtěla jít Duběnka pryč z domu?

ANO NE

Kam na zimu odcházejí

- Do Žaludového domu.
- Zahrabou se hluboko pod kořeny.
- Odlétají k moři jako ptáci.

Jak se Duběnka cítala, když odcházela?

- byla smutná
- byla veselá
- byla ospalá

Dokresli podle pokynů.
Pak můžeš dodělat zbytek podle sebe.

Duběnka má modré šaty.
Nad dívkou létá beruška.
Všechny listy jsou zelené.

Duběnka má ve vlasech větvičky.
Je tam mravenec.
U dveří je houba.

Jméno: _____

Duběnka

Pracovní list ke knize Lucy Flemingová

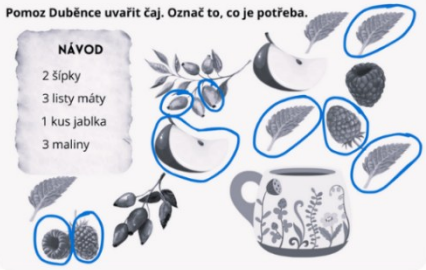
Co nám příběh chce říct?

- Že nás přátelé zradí.
- (•) Že změny jsou těžké, ale mohou být dobré.
- Že nás chyby učí.

Kde dívka bydlí?

- na bříze
- na lípě
- (•) na dubu

Pomoz Duběnce uvařit čaj. Označ to, co je potřeba.



Jak Duběnka vypadá?

Malý kluk. Má na zádech křídla z listu.

(•) Malá dívka. Má na zádech křídla z listů a větvičky ve vlasech.

Malá dívka. Má křídla jako pták. Je celá zelená.

Kterému období říká tatínek pomalé?

- jaro
- podzim
- (•) zima

Chtěla jít Duběnka pryč z domu?

ANO (NE)

Kam na zimu odcházejí

- (•) Do Žaludového domu.
- Zahrabou se hluboko pod kořeny.
- Odlétají k moři jako ptáci.

Jak se Duběnka cítala, když odcházela?

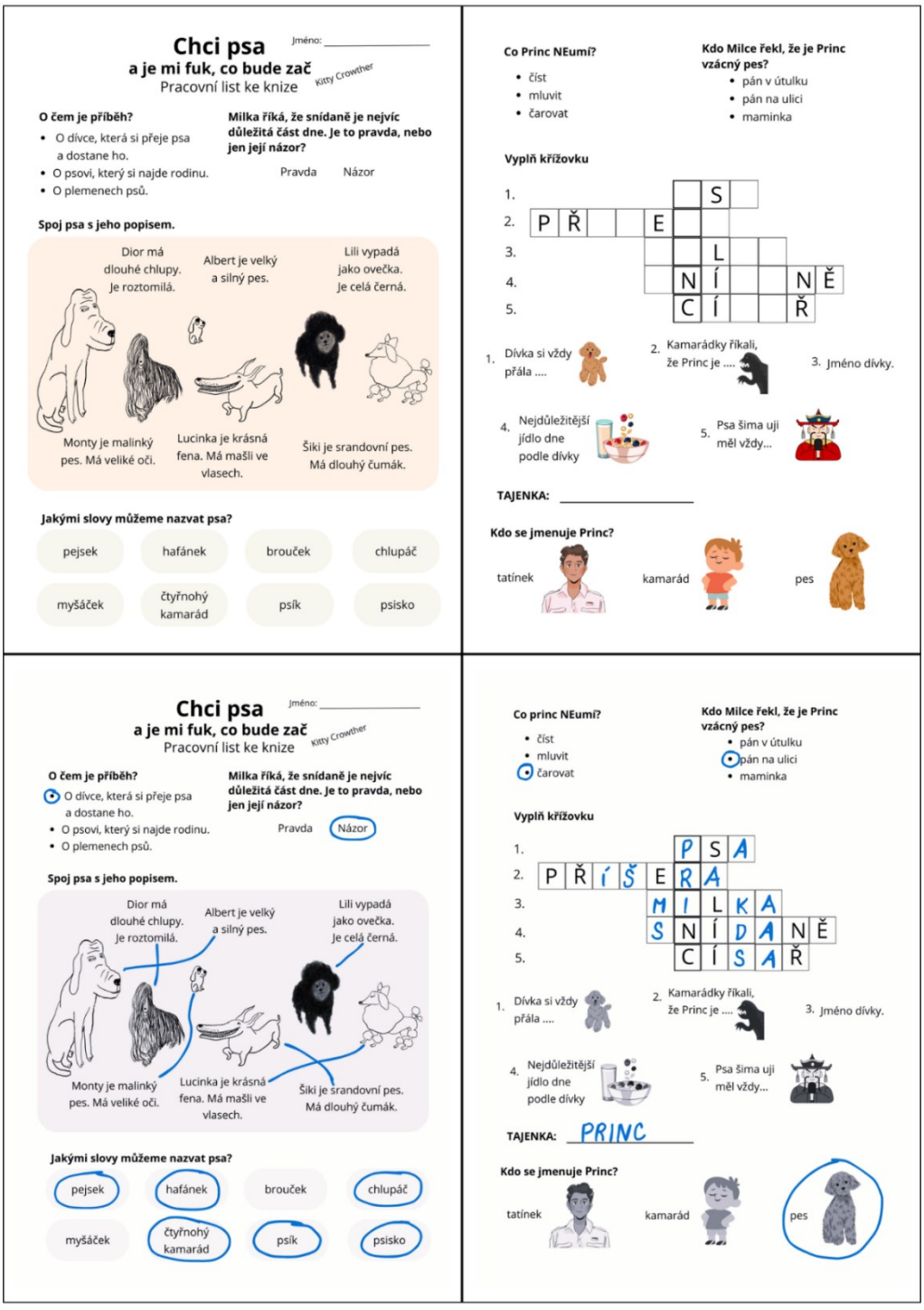
- (•) byla smutná
- byla veselá
- byla ospalá

Dokresli podle pokynů.
Pak můžeš dodělat zbytek podle sebe.

Duběnka má modré šaty.
Nad dívkou létá beruška.
Všechny listy jsou zelené.

Duběnka má ve vlasech větvičky.
Je tam mravenec.
U dveří je houba.

Příloha 16 – Pracovní listy ke knize Chci psa a je mi fuk, co bude zač



Chci psa
a je mi fuk, co bude zač
Pracovní list ke knize

Jméno: _____

Kitty Crowther

O čem je příběh?

- O dívce, která si přeje psa a dostane ho.
- O psovi, který si najde rodinu.
- O plemenech psů.

Milka říká, že snídaně je nejvíc důležitá část dne. Je to pravda, nebo jen její názor?

Pravda Názor

Spoj psa s jeho popisem.

Dior má dlouhé chlupy. Je roztomilá.

Albert je velký a silný pes.

Lili vypadá jako ovečka. Je celá černá.

Monty je malinký pes. Má veliké oči.

Lucinka je krásná fena. Má mašli ve vlasech.

Šiki je srandovní pes. Má dlouhý čumák.

Jakými slovy můžeme nazvat psa?

pejsek | hafánek | brouček | chlupáč | myšáček | čtyřnohý kamarád | psík | psisko

Co Princ NEumí?

- číst
- mluvit
- čarovat

Kdo Milce řekl, že je Princ vzácný pes?

- pán v útulku
- pán na ulici
- maminka

Vyplň křížovku

1. S
2. P Ř E
3. L
4. N Í N Ě
5. C Í Ř

1. Dívka si vždy přála ....
2. Kamarádky říkali, že Princ je ....
3. Jméno dívky.
4. Nejdůležitější jídlo dne podle dívky
5. Psa šima uji měl vždy...

TAJENKA: _____

Kdo se jmenuje Princ?

tatínek kamarád pes

Chci psa
a je mi fuk, co bude zač
Pracovní list ke knize

Jméno: _____

Kitty Crowther

O čem je příběh?

- (•) O dívce, která si přeje psa a dostane ho.
- O psovi, který si najde rodinu.
- O plemenech psů.

Milka říká, že snídaně je nejvíc důležitá část dne. Je to pravda, nebo jen její názor?

Pravda (Názor)

Spoj psa s jeho popisem.

Dior má dlouhé chlupy. Je roztomilá.

Albert je velký a silný pes.

Lili vypadá jako ovečka. Je celá černá.

Monty je malinký pes. Má veliké oči.

Lucinka je krásná fena. Má mašli ve vlasech.

Šiki je srandovní pes. Má dlouhý čumák.

Jakými slovy můžeme nazvat psa?

(pejsek) (hafánek) brouček (chlupáč) myšáček (čtyřnohý kamarád) (psík) (psisko)

Co princ NEumí?

- číst
- mluvit
- (•) čarovat

Kdo Milce řekl, že je Princ vzácný pes?

- pán v útulku
- (•) pán na ulici
- maminka

Vyplň křížovku

1. P S A
2. P Ř Í Š E R A
3. M I L K A
4. S N Í D A N Ě
5. C Í S A Ř

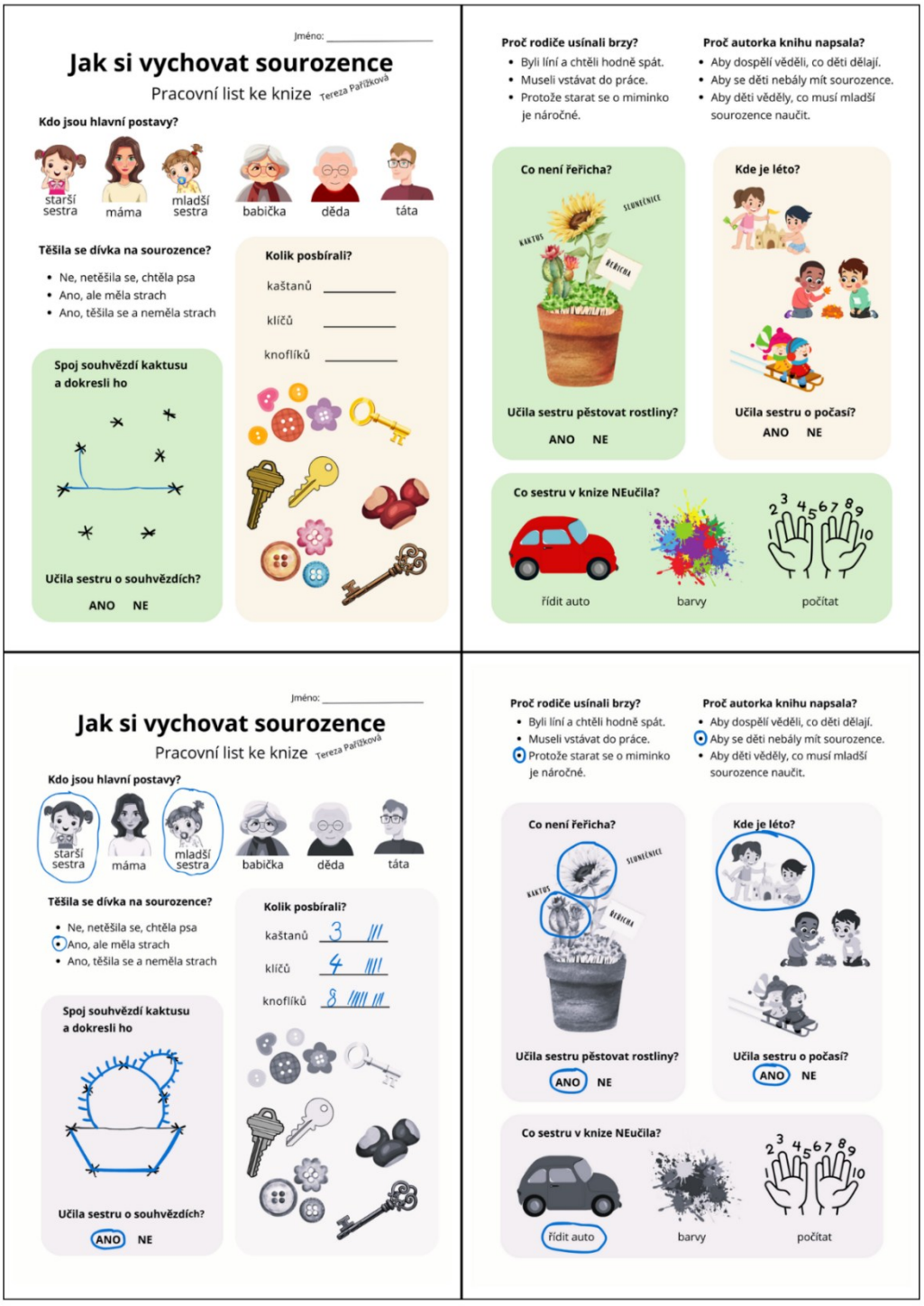
1. Dívka si vždy přála ....
2. Kamarádky říkali, že Princ je ....
3. Jméno dívky.
4. Nejdůležitější jídlo dne podle dívky
5. Psa šima uji měl vždy...

TAJENKA: PRINC

Kdo se jmenuje Princ?

tatínek kamarád pes

Příloha 17 – Pracovní listy ke knize Jak vychovat sourozence



Jméno: _____

Jak si vychovat sourozence

Pracovní list ke knize Tereza Pařízková

Kdo jsou hlavní postavy?

starší sestra, máma, mladší sestra, babička, děda, táta

Těšila se dívka na sourozence?

- Ne, netěšila se, chtěla psa
- Ano, ale měla strach
- Ano, těšila se a neměla strach

Kolik posbírali?

kaštanů _____

klíčů _____

knoflíků _____

Spoj souhvězdí kaktusu a dokresli ho

Učila sestru o souhvězdích?

ANO NE

Proč rodiče usínali brzy?

- Byli líní a chtěli hodně spát.
- Museli vstávat do práce.
- Protože starat se o miminko je náročné.

Proč autorka knihu napsala?

- Aby dospělí věděli, co děti dělají.
- Aby se děti nebály mít sourozence.
- Aby děti věděly, co musí mladší sourozence naučit.

Co není řeřicha?

SLUNEČNICE, KAKTUS, ŘEŘICHA

Učila sestru pěstovat rostliny?

ANO NE

Kde je léto?

Učila sestru o počasí?

ANO NE

Co sestru v knize NEučila?

řídit auto, barvy, počítat

Jméno: _____

Jak si vychovat sourozence

Pracovní list ke knize Tereza Pařízková

Kdo jsou hlavní postavy?

starší sestra, máma, mladší sestra, babička, děda, táta

Těšila se dívka na sourozence?

- Ne, netěšila se, chtěla psa
- Ano, ale měla strach
- Ano, těšila se a neměla strach

Kolik posbírali?

kaštanů 3 ||||

klíčů 4 ||||

knoflíků 8 ||||

Spoj souhvězdí kaktusu a dokresli ho

Učila sestru o souhvězdích?

ANO NE

Proč rodiče usínali brzy?

- Byli líní a chtěli hodně spát.
- Museli vstávat do práce.
- Protože starat se o miminko je náročné.

Proč autorka knihu napsala?

- Aby dospělí věděli, co děti dělají.
- Aby se děti nebály mít sourozence.
- Aby děti věděly, co musí mladší sourozence naučit.

Co není řeřicha?

SLUNEČNICE, KAKTUS, ŘEŘICHA

Učila sestru pěstovat rostliny?

ANO NE

Kde je léto?

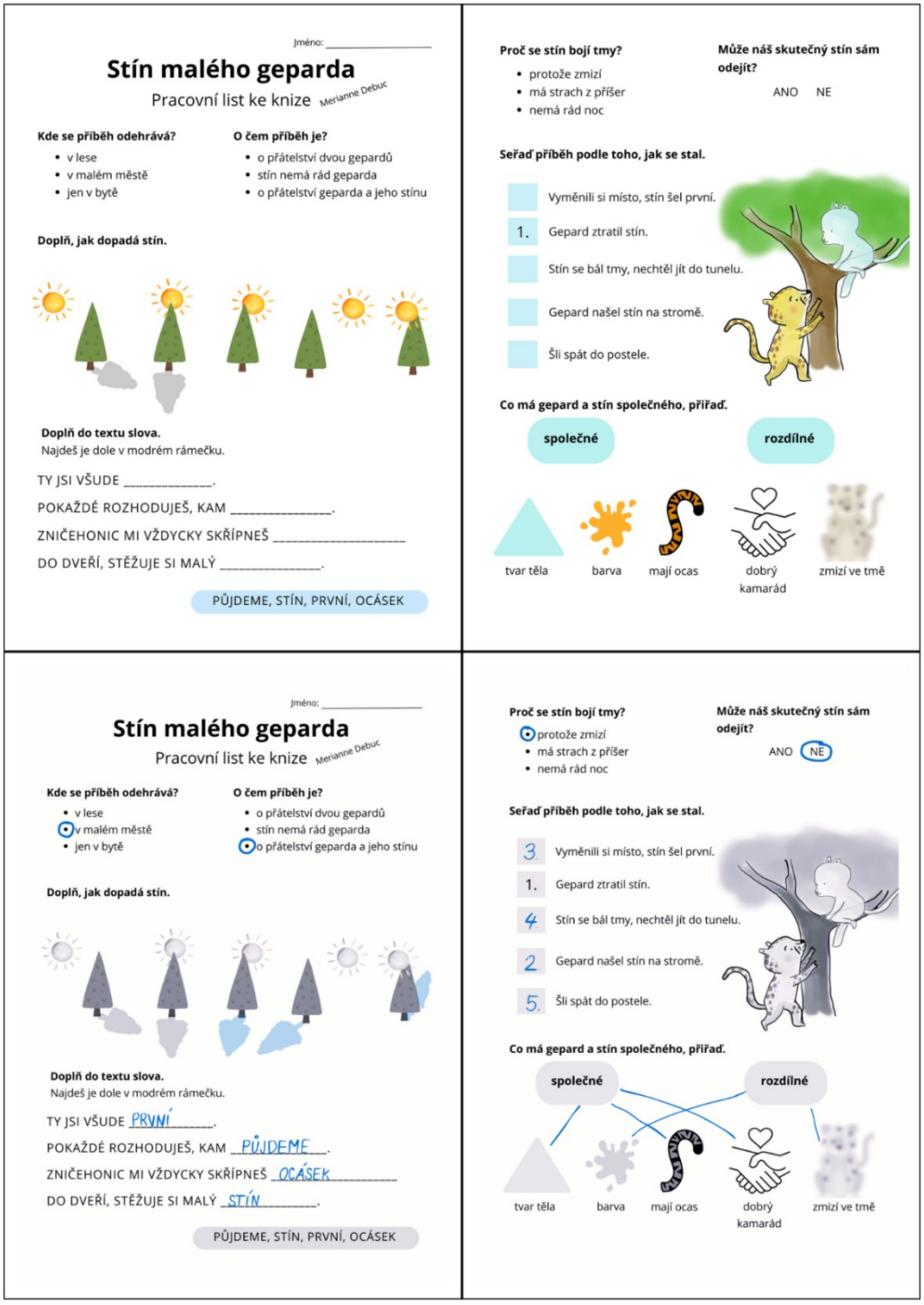
Učila sestru o počasí?

ANO NE

Co sestru v knize NEučila?

řídit auto, barvy, počítat

Příloha 18 – Pracovní listy ke knize Stín malého geparda



Jméno: _____

Stín malého geparda

Pracovní list ke knize Merianne Debuc

Kde se příběh odehrává?

- v lese
- v malém městě
- jen v bytě

O čem příběh je?

- o přátelství dvou gepardů
- stín nemá rád geparda
- o přátelství geparda a jeho stínu

Doplň, jak dopadá stín.

Doplň do textu slova.
Najdeš je dole v modrém rámečku.

TY JSI VŠUDE _____.

POKAŽDÉ ROZHODUJEŠ, KAM _____.

ZNIČEHONIC MI VŽDYCKY SKŘÍPNEŠ _____

DO DVEŘÍ, STĚŽUJE SI MALÝ _____.

PŮJDEME, STÍN, PRVNÍ, OCÁSEK

Proč se stín bojí tmy?

- protože zmizí
- má strach z příšer
- nemá rád noc

Může náš skutečný stín sám odejít?

ANO NE

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

_ Vyměnili si místo, stín šel první.

1. Gepard ztratil stín.

_ Stín se bál tmy, nechtěl jít do tunelu.

_ Gepard našel stín na stromě.

_ Šli spát do postele.

Co má gepard a stín společného, přiřaď.

společné **rozdílné**

tvar těla barva mají ocas dobrý kamarád zmizí ve tmě

Jméno: _____

Stín malého geparda

Pracovní list ke knize Merianne Debuc

Kde se příběh odehrává?

- v lese
- ⊙ v malém městě
- jen v bytě

O čem příběh je?

- o přátelství dvou gepardů
- stín nemá rád geparda
- ⊙ o přátelství geparda a jeho stínu

Doplň, jak dopadá stín.

Doplň do textu slova.
Najdeš je dole v modrém rámečku.

TY JSI VŠUDE PRVNÍ.

POKAŽDÉ ROZHODUJEŠ, KAM PŮJDEME.

ZNIČEHONIC MI VŽDYCKY SKŘÍPNEŠ OCÁSEK

DO DVEŘÍ, STĚŽUJE SI MALÝ STÍN.

PŮJDEME, STÍN, PRVNÍ, OCÁSEK

Proč se stín bojí tmy?

- ⊙ protože zmizí
- má strach z příšer
- nemá rád noc

Může náš skutečný stín sám odejít?

ANO (NE)

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

3 Vyměnili si místo, stín šel první.

1. Gepard ztratil stín.

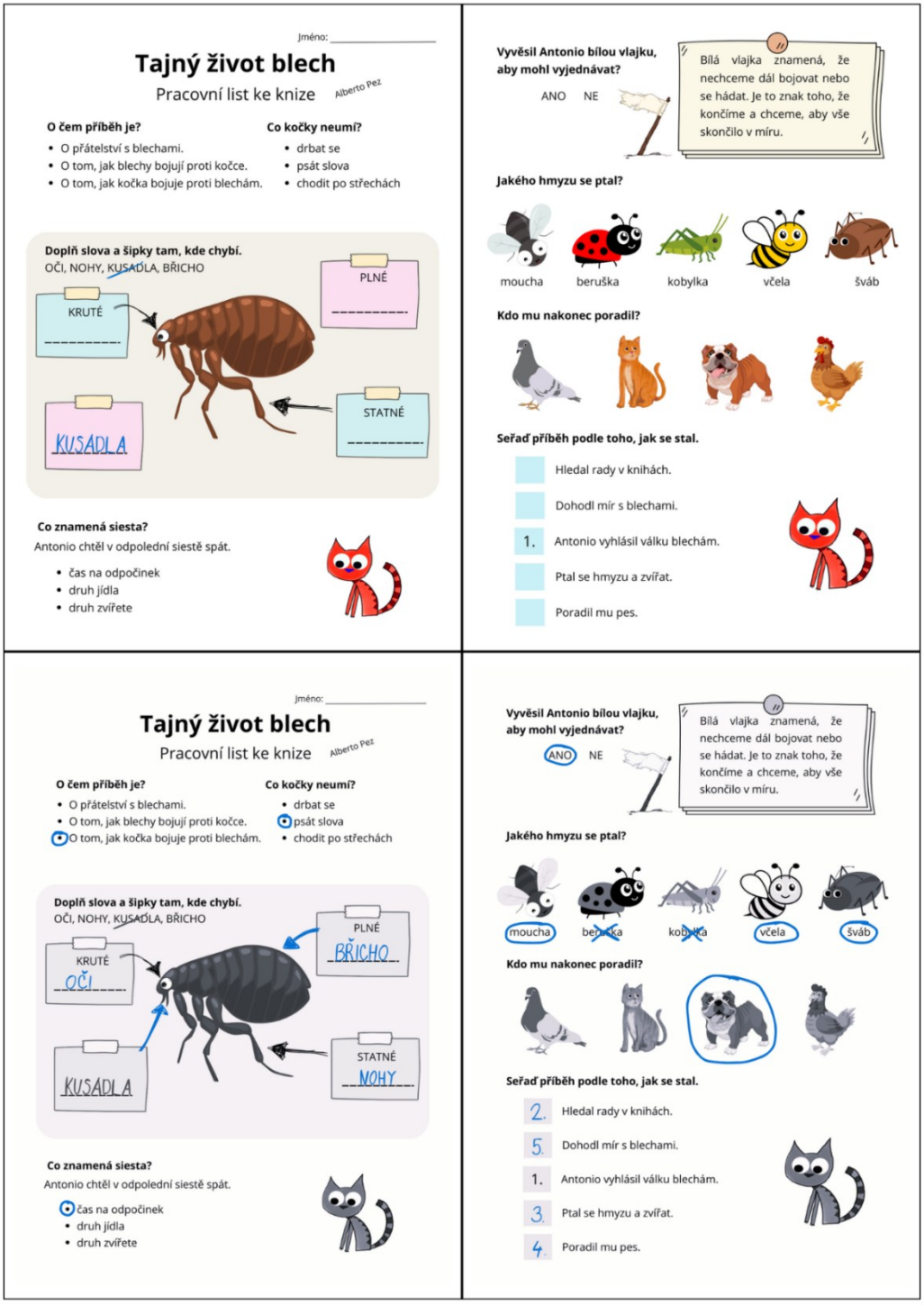
4 Stín se bál tmy, nechtěl jít do tunelu.

2 Gepard našel stín na stromě.

5 Šli spát do postele.

Co má gepard a stín společného, přiřaď.

Příloha 19 – Pracovní listy ke knize Tajný život blech



Jméno: _____

Tajný život blech

Pracovní list ke knize Alberto Pez

O čem příběh je?

- O přátelství s blechami.
- O tom, jak blechy bojují proti kočce.
- O tom, jak kočka bojuje proti blechám.

Co kočky neumí?

- drbat se
- psát slova
- chodit po střechách

Doplň slova a šipky tam, kde chybí.
OČI, NOHY, KUSADLA, BŘICHO

KRUTÉ _____

PLNÉ _____

KUSADLA

STATNÉ _____

Co znamená siesta?
Antonio chtěl v odpolední siestě spát.

- čas na odpočinek
- druh jídla
- druh zvířete

Vyvěsil Antonio bílou vlajku, aby mohl vyjednávat?

ANO NE

Bílá vlajka znamená, že nechceme dál bojovat nebo se hádat. Je to znak toho, že končíme a chceme, aby vše skončilo v míru.

Jakého hmyzu se ptal?

moucha beruška kobylka včela šváb

Kdo mu nakonec poradil?

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

Hledal rady v knihách.

Dohodl mír s blechami.

1. Antonio vyhlásil válku blechám.

Ptal se hmyzu a zvířat.

Poradil mu pes.

Jméno: _____

Tajný život blech

Pracovní list ke knize Alberto Pez

O čem příběh je?

- O přátelství s blechami.
- O tom, jak blechy bojují proti kočce.
- O tom, jak kočka bojuje proti blechám.

Co kočky neumí?

- drbat se
- psát slova
- chodit po střechách

Doplň slova a šipky tam, kde chybí.
OČI, NOHY, KUSADLA, BŘICHO

KRUTÉ OČI

PLNÉ BŘICHO

KUSADLA

STATNÉ NOHY

Co znamená siesta?
Antonio chtěl v odpolední siestě spát.

- čas na odpočinek
- druh jídla
- druh zvířete

Vyvěsil Antonio bílou vlajku, aby mohl vyjednávat?

ANO NE

Bílá vlajka znamená, že nechceme dál bojovat nebo se hádat. Je to znak toho, že končíme a chceme, aby vše skončilo v míru.

Jakého hmyzu se ptal?

moucha beruška kobylka včela šváb

Kdo mu nakonec poradil?

Seřaď příběh podle toho, jak se stal.

2. Hledal rady v knihách.

5. Dohodl mír s blechami.

1. Antonio vyhlásil válku blechám.

3. Ptal se hmyzu a zvířat.

4. Poradil mu pes.