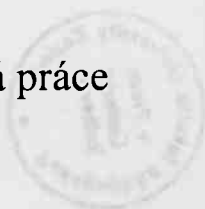


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**DIDAKTICKÁ HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJEJÍCÍ
ČTENÍ V 1. ROČNÍKU**

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce:	Doc. PaedDr. Radka Wildová, Csc.
Autor diplomové práce:	Lenka Brixiová
Studijní obor:	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	březen, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze 10.3.2006



Lenka Brázdová

Abstract

Abstract text, very faint and illegible. It appears to be a summary of the work.

Annotation

Annotation text, very faint and illegible. It likely contains a brief overview of the research.

Keywords

Keywords text, very faint and illegible. It lists the main terms used in the study.

References

References text, very faint and illegible. It lists the sources cited in the work.

Děkuji Doc. PaedDr. Radce Wildové, Csc. za cenné rady a odborné vedení při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce *Didaktická hra jako prostředek rozvíjející čtení v 1. ročníku* zpracovává téma primárního vzdělávání, především téma současného pojetí výuky počátečního čtení (cíle, úkoly, organizace, metody a hodnocení výuky). Obsahuje též soubor didaktických her pro rozvoj čtení, který by měl být inspirací při práci s dětmi. Z uvedeného výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat práci učitelů v 1. ročníku, vyplynulo, že by učitelé takovýto soubor uvítali.

Annotation

Thesis on *Didactical games as a means of developing reading skills in the first class*, dealing with primary school educational themes, mainly the current concept of primary education reading (aim, tasks, organisations, methods and pedagogy assessment). Also dealing with comprehending complex didactic games relating to reading education, which should provide inspiration for working with children. Following the initial research, the aim of which was to monitor teachers' work in the first class, the teachers involved expressed an interest in working with similarly complex games.

Klíčová slova

Didaktická hra, primární vzdělávání/primární škola, počáteční čtení, výuka čtení, žák 1. ročníku, výzkumné šetření.

Keywords

Didactic game, primary education, first class reading, reading education, first class pupil, research.

OBSAH:

ÚVOD	7
<u>Teoretická část</u>	
1. SOUČASNÁ PROMĚNA PRIMÁRNÍ ŠKOLY V ČR	10
1.1 Vymezení pojmů – primární vzdělávání a primární škola	10
1.2 Proměny primární školy z hlediska vnější reformy	11
1.3 Proměny primární školy z hlediska vnitřní reformy	12
1.4 Proměna koncepce výuky počátečního čtení	16
2. SOUČASNÉ POJETÍ VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	18
2.1 Význam výuky čtení	18
2.2 Význam předškolní přípravy na čtení	19
2.3 Profil žáka 1. ročníku	21
2.4 Organizace výuky počátečního čtení	22
2.5 Princip individualizace	22
2.6 Perspektivy modernizace výuky počátečního čtení	23
2.7 Činitelé ovlivňující zájem o čtení	24
3. CÍLE A ÚKOLY VÝUKY ČTENÍ	26
3.1 Časová dotace předmětu český jazyk v jednotlivých vzdělávacích programech	26
3.2 Poznámky k učebnímu plánu	26
3.3 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu Základní škola	29
3.4 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu Obecná škola	34
3.5 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu Národní škola	38
3.6 Porovnání jednotlivých vzdělávacích programů	40
4. SOUČASNÉ METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	42
4.1 Metody syntetické	42
4.2 Metody analytické	45
4.3 Metoda analyticko-syntetická zvuková	46
4.4 Metoda genetická	49
4.5 Využití aktivních metod výuky	51

5. HODNOCENÍ VÝUKY ČTENÍ	53
5.1 Znaky čtenářského výkonu	53
5.2 Formy hodnocení	54
5.3 Funkce hodnocení	55
5.4 Metody hodnocení	55
5.5 Hodnocení a etapy čtení	56
5.6 Hodnocení a jeho pozitivní vliv na žáka	57

Praktická část

6. VÝZKUMNÁ ČÁST	59
6.1 Cíle výzkumu	59
6.2 Metody výzkumu	59
6.3 Organizace výzkumného šetření	60
6.4 Výsledky výzkumného šetření	60
6.5 Závěry výzkumné části	64
7. SOUBOR DIDAKTICKÝCH HER	65
7.1 Etapa jazykové přípravy	65
7.1.1 Hry pro rozvoj řeči	65
7.1.2 Hry pro rozvoj poznávacích procesů	68
7.1.3 Hry jako cvičení správného dechu, hlasu, výslovnosti	80
7.1.4 Hry jako prostředek poznávání prvních hlásek a písmen	83
7.1.5 Hry se zaměřením na rozdíl krátkých a dlouhých samohlásek	88
7.2 Etapa slabičně-analytického čtení	89
7.2.1 Hry se slabikami	89
7.3 Etapa plynulého čtení slov	92
7.3.1 Hry se slovy	92
7.3.2 Hry na kontrolu porozumění	95
ZÁVĚR	97
Seznam použité literatury	98

ÚVOD

Hra je považována za přirozenou činnost dítěte. Je to nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat. Dítě si hraje již od útlého věku. Proč by se tedy mělo něco měnit při vstupu do školy? Dítě hru potřebuje a my ji můžeme využít velice dobrým způsobem. Zaujmeme dítě, staneme se při hře jeho partnery a usnadníme dítěti proces učení. Většina dětí si při hře ani neuvědomí, že procesem učení právě prochází.

Didaktické hry patří k metodám aktivizujícím. Dítě si osvojuje určité vědomosti, dovednosti a zároveň jsou plněny určité výchovné cíle. Didaktická hra přináší zábavu, podporuje v dětech soutěživost, snahu vyniknout, posiluje jejich sebevědomí, zároveň může mít při výuce funkci relaxační.

Vždy, když jsem se jako studentka připravovala na určitou vyučovací hodinu, kterou jsem měla v rámci své praxe odučit, hra nesměla v mé přípravě chybět. Je to pro mě stále jedna z metod, jak děti zaujmout. Zároveň však hra ve výuce může způsobit neočekávané komplikace. Děti hru nepochopí (většinou z důvodu špatného podání vedoucím hry), vymezený čas pro hru se značně protáhne (děti se hold dokáží pro hru nadchnout) a naruší nám tak původní plán, děti jsou po ukončení hry jaksi roztěkané a nesoustředěné, vlastně jen z důvodu toho, že by si rády sdělovaly své dojmy z právě prožitého dobrodružství. Přes všechna tato úskalí však stojí za to hrát si. Věřte, že to děti ocení.

Už jako dítě jsem si při pojmu „hodina čtení“ představila hodinu strávenou předčítáním. Nevzpomínám si, zda bychom někdy v hodinách změnili tuto pro mě nezábavnou činnost. Mohla bych uvažovat i o variantě, že jsme hry hráli a já si vlastně neuvědomovala, že se tím rozvíjím ve čtení. Myslím, že ani dnes si spousta učitelů, rodičů, vychovatelů a ostatních, kteří věnují svůj čas dětem, neuvědomí, kolik druhů her dokáže dítěti usnadnit začátek jeho čtenářského vývoje.

Proto bylo mým cílem sestavit takový soubor her, který by podpořil současnou výuku čtení a pomohl všem dětem, které pouhé čtení slabik, slov a vět doposud nezaujalo. Uvedené hry by měly sloužit těm, kteří tráví určitý čas s dětmi a hledají

inspiraci, jak jim zpříjemnit tu náročnou etapu počátku čtení. Nesmím opomenout ani fakt, že jsem soubor vytvářela s vědomím využitelnosti v mé budoucí praxi.

V uvedených hrách se objevují hry pro jednotlivce i skupiny. Snažila jsem se zařazovat takové hry, které se mohou využít kdykoli a kdekoli, nejen při výuce čtení. Soubor didaktických her je uveden v závěru této diplomové práce.

Sestavit soubor didaktických her byl hlavním, nikoli však jediným cílem této diplomové práce. Nejprve jsem chtěla zjistit, jak vůbec učitelé s dětmi v prvním ročníku při výuce čtení pracují, v jaké míře využívají didaktickou hru a zda by jim byl soubor her přínosem. Tento výzkum je zpracován na začátku praktické části.

Tvorba didaktických her

1. SOUČASNÁ TEORIE A FENOMÉNY SOCIÁLNÍHO ŽIVOTA

Na této kapitole bych bych chtěla se věnovat tématu, které je pro mě velmi důležité a které se týká naší společnosti. V současnosti se setkáváme s mnoha výzvami, které vyžadují naši pozornost a úsilí. Jedním z nich je změna hodnot a morálky, která vede k oslabení sociálních vazeb a ke ztrátě smyslu života. Důležitou roli hraje také ekonomická situace, která způsobuje nezaměstnanost a sociální nerovnosti. Všechny tyto problémy vyžadují naši pozornost a úsilí, abychom našli řešení a obnovili naši společnost.

Teoretická část

1.1. Vymezení pojmů

První část teoretické části se zabývá vymezením klíčových pojmů, které jsou v této práci používány. Jedná se o pojmy jako sociální život, morálka, hodnoty, sociální vazby, ekonomická situace, nezaměstnanost a sociální nerovnosti. Každý z těchto pojmů je důkladně vysvětlen a objasněn, aby bylo možné je správně pochopit a aplikovat v kontextu této práce.

1. Sociální život: Jedná se o způsob života, který je charakterizován vzájemnými vztahy mezi lidmi v společnosti. Sociální život je tvořen různými skupinami a komunitami, které se vzájemně ovlivňují a podporují.
2. Morálka: Jedná se o systém hodnot a zásad, které určují správné a špatné chování lidí. Morálka je důležitá pro udržení sociální harmonie a spravedlnosti v společnosti.
3. Hodnoty: Jedná se o abstraktní koncepty, které mají pro lidi určitou hodnotu a význam. Hodnoty ovlivňují naše rozhodnutí a chování, a jsou důležitou součástí naší kultury a společnosti.
4. Sociální vazby: Jedná se o vztahy mezi jednotlivci, které jsou založeny na důvěře, respektu a vzájemné pomoci. Sociální vazby jsou klíčové pro vytvoření silné a zdravé společnosti.
5. Ekonomická situace: Jedná se o stav ekonomiky a životní úroveň lidí v dané společnosti. Ekonomická situace ovlivňuje naše možnosti a kvalitu života, a je důležitou součástí sociálního života.
6. Nezaměstnanost: Jedná se o stav, kdy lidé nejsou schopni najít práci, která odpovídá jejich vzdělání a dovednostem. Nezaměstnanost je důležitým sociálním problémem, který způsobuje mnoho problémů a frustrací.
7. Sociální nerovnosti: Jedná se o rozdíly v příjmech, majetku a životní úrovni mezi různými skupinami lidí v společnosti. Sociální nerovnosti jsou důležitým problémem, který způsobuje sociální napětí a konflikt.

Uvedené pojmy jsou důležitou součástí této práce a jejich správné vymezení je klíčové pro pochopení a analýzu sociálního života. V této kapitole jsem se snažila poskytnout jasnou a stručnou definici každého z těchto pojmů, aby bylo možné je správně pochopit a aplikovat v kontextu této práce.

1. SOUČASNÁ PROMĚNA PRIMÁRNÍ ŠKOLY V ČR

Po roce 1989 hledá české školství již více než deset let cesty k transformaci vzdělávacího systému do podoby, která by navázala na naše vzdělávací tradice a byla zároveň v souladu se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. Mělo by jít o zásadní systémovou změnu, jež obsáhne všechny klíčové aspekty – strukturu, řízení a financování školství, celkové pojetí, cíle, obsah a strategie vzdělávání, přípravu učitelů, změny legislativy apod. Mělo by tedy jít o vzájemně provázanou vnější a vnitřní reformu. (Spilková, V. a kol., 2005.)

1.1 Vymezení pojmů – primární vzdělávání a primární škola

Primární vzdělávání je ontogeneticky významným a didaktickým specifickým stupněm v celkovém vzdělávání člověka. Odpovídá věku dítěte od 5 (6) do 10 (12) let.

Je chápáno jako:

- otevřený systém
- proces kladení základů pro celoživotní učení
- osvojování gramotnosti a zprostředkovávání základních kulturních dovedností
- vytváření prvotního uceleného náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě
- proces rozvoje jazykového potenciálu představujícího důležitý nástroj pro úspěch v dalších fázích vzdělávání
- uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí
- celkové rozvíjení dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit

Význam a postavení primárního vzdělávání v systému celoživotního učení je založen na klíčové roli kultivace dítěte v tomto věku pro další rozvoj člověka.

U nás dosud ještě ne zcela etablovaný termín primární škola používáme pro označení 1. stupně základní školy (dříve škola obecná, národní apod.), která poskytuje primární vzdělávání.

Termíny primární škola a primární vzdělávání jsou používány ve shodě s mezinárodní terminologií – podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání (ISCED 1997) odpovídá *primary education* našemu 1. stupni základní školy. (Spilková, V. a kol., 2005.)

1.2 Proměny primární školy z hlediska vnější reformy

Z hlediska vnější reformy je důležitý celkový kontext vzdělávacího systému, návaznost na stupně předcházející a navazující, event. institucionální provázanost mezi školou primární a nižší sekundární či mateřskou. Typ školského systému zpětně ovlivňuje pojetí primární školy. V případě selektivního, vertikálního školského systému je primární škola ovlivněna ve smyslu ukončenosti, jisté uzavřenosti tohoto cyklu vzdělávání, zvýšeného tlaku na výkon jako kritérium následné vnější diferenciaci. V případě integrovaného, horizontálního, komprehenzivního školského systému je primární škola koncipována jako otevřená, přípravná, která vytváří podmínky pro rozvoj dětské osobnosti a předpoklady pro úspěšnou vzdělávací dráhu dítěte, klade základy k jeho dalšímu vzdělávání.

Většina západoevropských zemí má v současné době integrovaný školský systém. Pouze systém německý a rakouský je selektivní.

Co se týče vlivu proměn našeho školského systému v posledních letech (existence osmiletých gymnázií) na primární školu, lze zaznamenat jisté signály ze strany primárních škol o negativním vlivu těchto změn na pojetí primárního vzdělávání (gymnázia svou akademičností, konzervativností, důrazem na encyklopedické vzdělání prostřednictvím požadavků u přijímacích zkoušek vyvíjejí tlak na tradiční pojetí vyučování s důrazem na vědomosti, tlak na výkon a úspěch, někdy za každou cenu, budí obavy rodičů, zda např. projekt Obecná škola připraví děti na úspěšný přechod do víceletého gymnázia).

Pro celkové pojetí primárního vzdělávání má zásadní význam institucionální provázanost primární a nižší sekundární školy či jejich oddělenost a relativní samostatnost. Ve většině západoevropských zemí tvoří primární škola institucionálně samostatný školský stupeň. U nás byla tradičně (s výjimkou let 1948-1953) primární škola propojena do jednoho organizačního celku s nižší sekundární školou. Po roce 1990 dochází postupně k posilování svébytnosti, didaktické specifičnosti a relativní samostatnosti primárního vzdělávání. Roste také počet samostatných primárních (neúplně organizovaných) škol. Od druhé poloviny 90. let dochází ke stagnaci jejich kvantitativního rozvoje, především z finančních důvodů.

Pro pojetí primární školy má také význam její vztah ke stupni předcházejícímu, tedy k předškolní výchově. V naší zemi nemá organizační spojování mateřské a primární školy tradici. Dosavadní převážně pozitivní zkušenosti potvrzují, že tato otázka je u nás zatím otevřená a že je vhodné vytvářet podmínky pro existenci různých podob integrace mateřské a primární školy podle místních podmínek.

Další významnou změnou je prodloužení primární školy o jeden rok. Z hlediska naší tradice byla čtyřletá primární škola spíše výjimkou. Od školního roku 1996/1997 je znovu zaveden pětiletý model primární školy, což odpovídá zahraničním trendům (v západoevropských zemích je primární stupeň vzdělávání nejčastěji pěti- nebo šestiletý, čtyřletý je pouze v Rakousku a v Německu).

Pro celkové pojetí primární školy je důležité řešení otázky integrace či segregace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V západoevropských zemích lze pozorovat výrazný integrační trend. U nás byla naopak v posledních desetiletích zřetelná tendence k vyčleňování handicapovaných a problémových žáků do specializovaných škol a zařízení. V posledních letech lze však pozorovat zřetelný trend k integraci. (Spilková, V. a kol., 2005.)

1.3 Proměny primární školy z hlediska vnitřní reformy

Pro vnitřní reformu školy je klíčové pojetí cílů vzdělávání. Ve většině západoevropských zemí je za základní cíl primárního vzdělávání považován

„mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte“. Co se týče domácí situace, zejména tradice v této oblasti, je třeba zdůraznit, že česká resp. československá primární škola má poměrně výraznou didaktickou tradici s mnoha progresivními prvky. Výraznými a stálými rysy české primární školy jsou:

- budování české kultury - funkce společenská a osvětová ve vztahu k sociálnímu okolí
- osvojování hlavních kulturních instrumentů – orientace ve světě vědy, umění, práce
- idea národní výchovy
- respektování osobnosti dítěte

Zásah do progresivních tradic české primární školy (a školství jako celku vůbec) přináší vývoj po roce 1948. Výchova ve škole se stává významným prostředkem ideologického působení na mladou generaci a nástrojem k politickému uvědomování v intencích marxistické ideologie. Od konce šedesátých let se objevuje výrazná tendence „modernizovat“ obsah primárního vzdělávání. To vyústilo v tzv. novou koncepci, která byla založena na teorii rozvíjejícího vyučování a principu akcelerace dětského vývoje. Bohužel tato koncepce vedla k přeceňování teoretického poznání a abstraktního myšlení, a naopak podceňování smyslového poznání, praktické činnosti, živé dětské zkušenosti a prožitku. To znamenalo posílení pamětně a verbálně pojmového učení, učení bez porozumění a učení jako mechanické reprodukce poznatků bez osobního vztahu, zaujetí a tvořivosti. Primární škola tak ztratila v období realizace nové koncepce některé své tradiční rysy – důraz na všestranný rozvoj osobnosti dítěte, respekt k individuálním zvláštnostem a dětské osobitosti, laskavý a povzbuzující přístup k žákům, metody práce založené na názornosti, smyslovém poznání, vlastní činnosti a prožitku, využívání hravých činností, příznivé pracovní a emocionální klima plné pohody, klidu, jistoty, apod.

Po roce 1989 byla zdůrazňována především potřeba celkové humanizace školy a zesílení osobnostně rozvíjejícího pojetí primárního vzdělávání. Dominantou je celková kultivace osobnosti dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření základů primárního obrazu světa, zprostředkování společenských hodnot a základních kulturních dovedností jako instrumentů k dalšímu

vzdělávání, orientování dítěte v síti sociálních vztahů, vytváření vlastní identity a sebejistoty, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání. (Spilková, V. a kol., 2005.)

Obecné cíle vzdělávání v primární škole jsou konkretizovány do pojetí obsahu vyučování. Kurikulum primární školy ve všech zemích EU obsahuje mateřský jazyk, matematiku, uměleckou výchovu (hudební a výtvarná výchova, ruční práce), tělesnou výchovu, náboženství nebo mravní, event. občanskou výchovu a základy přírodních a společenských věd. Co se týče naší pedagogické dokumentace v oblasti primárního vzdělávání, lze konstatovat, že normy, upravující pojetí, cíle a obsah vzdělávání (učební plán, učební osnovy, metodické příručky), byly v posledních desetiletích poznamenány uniformitou, normativností, striktní závazností a obrovskou detailností. Hlavním požadavkem od učitele bylo, aby se co nejméně odchyloval od normy. Po roce 1989 došlo k odstranění některých problémů. Ani upravené učební osnovy, které začaly platit od školního roku 1991/1992, však nepřinesly výraznější změny. Důležitým mezníkem v kurikulární politice bylo vytvoření *Standardu základního vzdělávání*, který vymezuje také pro oblast primárního vzdělávání nové cíle, k nimž je třeba směřovat, a to na úrovni žáka, ne v popisu toho, co má učitel se žáky probrat. V návaznosti na *Standard základního vzdělávání* byly vytvořeny a akreditovány tři vzdělávací programy, z nichž dva – Obecná škola a Národní škola – znamenají další pokrok v kurikulární reformě.

Postupná proměna kurikulárních dokumentů vyústila ve vznik *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, který splňuje parametry moderně pojatého „národního kurikula“ v západoevropském pojetí. Má mimořádný význam pro skutečnou vnitřní proměnu škol, neboť učitelé při tvorbě školního vzdělávacího programu společně hledají shodu v pojetí hodnot ve vzdělávání, diskutují o smyslu a klíčových cílech, konkrétních metodách a strategiích učení, tvoří specifickou podobu školy na základě reflexe místních podmínek a konkrétních žáků, rodičů a učitelů. (Spilková, V. a kol., 2005.)

Základem změn v pojetí vyučování je zvýšený zřetel k dítěti jako svébytné osobnosti, s vlastní identitou a právy, respekt k jeho individuálním zvláštnostem, možnostem rozvoje, k jeho potřebám a zájmům. Základem komunikace mezi učitelem a

žáky je partnerský přístup k dítěti založený na úctě, toleranci, porozumění. Velký důraz je také kladen na spolupráci – mezi učitelem a žákem, mezi žáky, mezi učiteli, mezi školou a rodiči apod. S důrazem na kvalitní komunikaci souvisí také vytváření příznivé sociální, emocionální a pracovní atmosféry ve škole i třídě. Důležitou charakteristikou pojetí vyučování jsou také aktivní vyučovací metody, organizační formy a jejich individualizace a variabilita v závislosti na různosti učebních stylů, tempa práce, na rozdílech v úrovni schopností, zkušeností, zájmu žáků apod. Celková organizace vyučování je pružnější a i v pojetí hodnocení žáků v primární škole lze zaznamenat významné posuny od hodnocení kvantitativního, normativního a srovnávacího ke kvalitnímu, individualizovanému, diagnostickému a intervenujícímu hodnocení. Učitelům je umožněno opustit klasifikaci a nahradit ji slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu tzv. experimentu, později v rámci projektu Obecná škola v 1.-3. ročníku. Zpočátku se učitelé potýkají se značnými problémy – s rezervovaným postojem rodičovské veřejnosti (učitelé musí získat písemný souhlas rodičů se slovním hodnocením), s některými žáky, jimž známky chybí v motivaci k učení, s vlastní nezkušeností a nepřipraveností na nový způsob hodnocení apod. Problém hodnocení žáků v primární škole je oblastí, k níž se zaměřilo značné množství učitelské pozornosti. Proběhlo mnoho setkání škol a učitelů k výměně zkušeností (někteří učitelé své zkušenosti publikovali), přednášek, seminářů, dílen v rámci dalšího vzdělávání učitelů a pravidelné činnosti profesních sdružení PAU, Asociace pedagogů základních škol, Asociace ředitelů základních škol apod.

Pohled na transformační úsilí škol potvrzuje i z historie známou skutečnost, že v primární škole probíhá ve srovnání s jinými školskými stupni více reformních pokusů a výrazných změn v pojetí vyučování. Výraznou inspirací k proměnám jsou různé alternativní koncepce a školy (z nich nejvlivnější jsou u nás waldorfské a daltonské školy) a inovativní projekty (zejména Step by Step, Škola podporující zdraví, RWCT). (Spilková, V. a kol., 2005.)

1.4 Proměna koncepce výuky počátečního čtení

Česká primární škola má z hlediska rozvoje počátečního čtení bohatou tradici a lze konstatovat, že této oblasti byla vždy věnována výrazná pozornost. Na druhé straně však z některých mezinárodních šetření zjišťujeme, že naši žáci nevykazují právě v úrovni čtenářské gramotnosti uspokojivé výsledky.

Transformace v oblasti počátečního čtení již probíhá více než deset let. Z některých formulací v oficiálních dokumentech lze usuzovat, že obecný cíl 1. ročníku zůstal při srovnání s předtransformačním obdobím podstatně nezměněn. To, co se proměnilo, je pojetí významu počáteční gramotnosti jako nezbytné kompetence pro celoživotní vzdělávání jedince. Další podstatnou změnou je to, že učitelům je v současném procesu transformace výuky fakticky umožněno k stanovenému cíli při výuce počátečního čtení směřovat.

V současné době je učitelům dána možnost volby metody, kterou budou v rozvoji počátečního čtení postupovat. Mohou volit mezi v minulosti jedinou užívanou analyticko-syntetickou zvukovou metodou a metodou genetickou, jejíž variantu pro současnou školu podle J. Kožíška upravila J. Wagnerová (1996). Učitelé mohou odpovědně a kreativně jednotlivé metody variovat a rozvíjet.

V dnešní výuce počátečního čtení je tedy kladen důraz na to, aby čtení nebylo ve školních situacích pouze nacvičováno a procvičováno, ale aby bylo také jako významný prostředek komunikace různými druhy zaměstnání využíváno.

Podstatnou změnu zaznamenaly učebnice počátečního čtení. Do roku 1990 existoval pouze jeden schválený soubor učebnic pro počáteční čtení (Hřebejková a kol., 1987) zpracovaný pro analyticko-syntetickou zvukovou metodu. V současné době mají učitelé možnost vybrat si z dvanácti souborů učebnic pro počáteční čtení s využitím analyticko-syntetické zvukové metody a jednoho souboru pro rozvoj čtení genetickou metodou. Většina souborů je doplněna o poměrně kvalitní metodické příručky, ale zatím jen výjimečně jsou učebnice čtení doplněny také nabídkou dalších didaktických materiálů – CD-ROM, videokazet, audionahrávek textů a písní, manipulačních karet, skládací abecedou, nástěnnými obrazy, pracovními sešity pro individuální docvičování čtení a pracovními listy pro rychleji se rozvíjející čtenáře.

2. Proměnu zaznamenala i organizace a hodnocení výuky čtení. Moderní pojetí zahrnuje i proměnu spolupráce s rodiči, poradnami a dalšími odborníky, kteří se stávají partnery učitele při rozvoji počátečního čtení. A neméně důležitým trendem při rozvoji prvopočátečního čtení je důsledné respektování principu individualizace. (Spilková, V. a kol., 2005.)

2.1. Význam čtení pro děti

Čtení je pro dítě významnou zkušeností, která mu umožňuje poznat svět kolem sebe a rozvíjet své schopnosti. Čtení je také důležitou součástí vzdělávacího procesu, který pomáhá dítěti získat potřebné znalosti a dovednosti. Čtení je také důležitou součástí kultury a společnosti, která pomáhá dítěti získat potřebné hodnoty a postoje. Čtení je také důležitou součástí rozvoje dítěte, který pomáhá dítěti získat potřebné schopnosti a dovednosti. Čtení je také důležitou součástí života dítěte, který pomáhá dítěti získat potřebné zkušenosti a poznání.

Význam čtení pro dítě je tedy velmi velký. Čtení pomáhá dítěti získat potřebné znalosti a dovednosti, rozvíjet své schopnosti a dovednosti, získat potřebné hodnoty a postoje, a také získat potřebné zkušenosti a poznání. Čtení je tedy důležitou součástí života dítěte, který pomáhá dítěti získat potřebné zkušenosti a poznání. Čtení je také důležitou součástí vzdělávacího procesu, který pomáhá dítěti získat potřebné znalosti a dovednosti. Čtení je také důležitou součástí kultury a společnosti, která pomáhá dítěti získat potřebné hodnoty a postoje.

Čtení je tedy důležitou součástí života dítěte, který pomáhá dítěti získat potřebné zkušenosti a poznání. Čtení je také důležitou součástí vzdělávacího procesu, který pomáhá dítěti získat potřebné znalosti a dovednosti. Čtení je také důležitou součástí kultury a společnosti, která pomáhá dítěti získat potřebné hodnoty a postoje.

2. SOUČASNÉ POJETÍ VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Současné pojetí rozvoje prvopočátečního čtení a psaní vychází z obecného cíle primární školy. Toto pojetí je založeno na důsledném respektování individuálního vývoje žáka, rozvoje jeho vztahu a vnitřní motivace k osvojovaným dovednostem a zároveň se opírá o funkční využití těchto dovedností již od počátku jejich rozvoje. (Wildová, R., 2002.)

2.1 Význam výuky čtení

Čtení je významným prostředkem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je, na rozdíl od gramotnosti obecné „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku,...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod....“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1998.)

Vstup dítěte do školy a počáteční rozvoj čtení a psaní je natolik specifickou etapou v období rozvoje čtenářské gramotnosti, že považujeme za nezbytné tuto etapu označit jako samostatnou. Z hlediska jejího začlenění do systému rozvoje gramotnosti ji označujeme jako etapu počáteční čtenářské gramotnosti. Označení „počáteční“ je však v kontextu současného pojetí vývoje pregramotnosti nutno vnímat jako označení „administrativní“, neboť počátky čtenářské gramotnosti se utvářejí podstatně dříve, než dítě vstupuje do školy. V tomto smyslu neužíváme ani tradičně dlouhodobě využívané označení „prvopočáteční“ a ani „elementární“. (Wildová, R., 2005.)

Mateřský jazyk je hlavním předmětem základní školy. Plní funkci jazykově výchovnou a literárně výchovnou. V jazykově výchovné složce se spojuje rozvoj mluvené řeči s hlavním úkolem – vyučováním čtení a psaní, což má velký vliv na celý další rozvoj žáka.

Čtení je ten druh řečové činnosti, při němž je řeč v optické podobě podnětem, vyvolávajícím u člověka myšlenkové pochody směřující k porozumění obsahu čteného.

Ukazuje se, že na 1. i na 2. stupni základní školy úzce souvisí prospěch v jazyce mateřském, v matematice i v ostatních učebních předmětech s úrovní čtenářské dovednosti. Elementární čtení je natolik významné, že řešení jeho problémů patří mezi aktuální úkoly naší školy. Zároveň s psaním je součástí výuky českému jazyku, který má v prvním ročníku ještě další složky: jazykovou a literární výchovu.

Od zavedení povinné školní docházky je úkol naučit číst a psát považován za základní úkol počátečního školního vzdělání. Pro zlepšení práce v elementárním čtení je třeba hledat i zcela nové přístupy, které jsou odrazem modernizačního úsilí mnoha pedagogů, psychologů i lingvistů. (Kořínek, M., Křivánek, Z., 1985.)

Čtení a psaní rozšiřuje náš kontakt se světem, spojuje nás s minulostí, uchovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost. Je bránou ke vzdělání, umožňuje každému jedinci čerpat z pokladnice vědění a využívat i aktivně rozšiřovat nabyté vědomosti. (Tymichová, H., 1985.)

Umět číst znamená být schopen převést zrakem vnímanou řadu grafických znaků v mluvenou řeč, rozumět obsahu viděného textu, být schopen zaujmout k tomuto obsahu svůj postoj, tj. posoudit ho, procítit jeho estetickou hodnotu, zapamatovat si jej. Číst s porozuměním znamená pro čtenáře – začátečníka také pochopit, že psaná řeč – právě tak jako řeč slyšená – k němu promlouvá, útočí na jeho city, něco mu sděluje, něco od něho vyžaduje. (Jedlička, J., 1972.)

2.2 Význam předškolní přípravy na čtení

Současná výuka čtení navazuje na předškolní výchovu. Úspěšnost této výuky je vázána na celkovou připravenost dítěte ke vstupu do školy, kterou dělíme do několika dílčích oblastí:

- oblast smyslových orgánů
- oblast pohybová

- jemná motorika ruky
- odolnost fyzické únavě
- oblast intelektuální
- rozvoj řeči
- prostorové vnímání a prostorová představivost
- osobnostní a sociální připravenost
- základní hygienické návyky

S ohledem na počáteční výuku čtení je v předškolní výchově důležitý rozvoj dále uvedených poznávacích procesů a psychických funkcí:

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- hmatové vnímání
- řeč
- paměť
- myšlení
- pozornost
- představivost

Výuka prvopočátečního čtení by měla počítat s předcházejícími zkušenostmi dítěte s počátky čtení a dle individuálních schopností by na ně měla navázat.

Každé předškolní dítě přijde do styku s knihou. Sleduje obrázky i text v knize, dospělí mu předčítají a dítě tak začíná chápat smysl čtení, které je pro ně něčím poutavým, zajímavým a snad i snadným. Už tady můžeme hovořit o základech budoucí čtecí dovednosti. Dítě poznává, že je text v rádcích, že jsou oddělena slova a dokonce si někdy všimá prvních písmen a začíná je poznávat i jinde. Mnoho předškoláků dokáže rozeznat i napsat písmena velké abecedy. Dělají to však přirozeně, bez systému, formou hry.

Často se spekuluje o čtecí dovednosti v předškolním věku. Jisté je, že dítě, které vstupuje do školy s předběžnými znalostmi čtení, není v prvním ročníku dostatečně motivováno novými znalostmi, a pak ve škole „nedává pozor“.

Nebylo by vhodné učit číst děti předškolního věku běžně užívaným školním způsobem. Pokud však tyto děti projevují zájem o poznávání písmen, mělo by se tomuto zájmu vycházet vstříc. (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998.)

Lze tedy konstatovat, že v současné výuce prvopočátečního čtení a psaní roste význam předškolní výchovy a to především z pohledu individuální připravenosti žáka, integrity a kontinuity jazykového rozvoje a tzv. ranné prevence výukových obtíží. (Wildová, R., 2002.)

2.3 Profil žáka 1. ročníku

První třída je všemi považována za nejdůležitější ročník základní školy a školy vůbec. Pedagoga motivuje, že vidí efekt své práce téměř v rámci dne, onu tvárnou dětskost. Děti samy v průběhu třídy vidí jako dávnou minulost nejen mateřskou školu, ale i své začátky ve škole. Později, na konci školní docházky, mají někteří žáci první třídu za jedinou, kdy se něco učili, kdy je bavilo učit se. Na dotaz, co se v životě naučili, uvádějí často, že číst, psát, počítat, tedy trivium, kladené vedle položek jako chodit, mluvit, chodit na WC, zavazovat si tkaničky, tedy položek se základním kulturním významem.

Prvňák by se měl ve čtení naučit přeslabikovat nahlas neznámý text o všech písmenech abecedy, zapsaný tiskacím nebo psacím písmem. I když se prvňák učí provizorním způsobem celou češtinu (včetně definice věty a stylistiky textů) a kromě ní ještě tzv. nespécifický grafický rozum (včetně pojmů stránka, list, kniha a pravidel typografie) a historické civilizační vynálezy a hříčky (jako křížovky, rébusy), dominantní vrstvu jeho operování představuje slabika.

Děti se učí číst s nadšením a velkým úsilím. Chlubí se svými pokroky. Čtení je usilovné a velmi pracovní. Na konci první třídy je většina dětí schopna přečíst malou knížku, přinejmenším obrázkový časopis, pohybovat se v různých publikacích, např.

v encyklopediích a vybírat si orientačně z nabídky tiskovin. Čtení je však pro mnohé ještě stále více prací nežli zábavou. (Kučera, M., 2005.)

2.4 Organizace výuky počátečního čtení

Učitelé mohou strukturovat a organizovat výuku tak, jak to bude nejvíce vyhovovat stanoveným cílům a vzdělávacím potřebám žáků, za předpokladu, že dodrží týdenní dotaci určenou výuce českého jazyka (počet hodin týdně nebo procentuální část celkového počtu hodin) stanovenou vzdělávacími programy. (Spilková, V. a kol., 2005.)

Efektivnost výuky podporuje i volba vhodných forem organizace výuky. Vyučovací jednotka nemusí být tradičně dělená na část čtení a část psaní, ale také může být nahrazena modernějšími formami vyučování – projektové vyučování, výuka v blocích, vycházka do knihovny, beseda s autory dětských knih, návštěva divadelního představení, atd.

Učitel by měl mít na paměti, že činnosti se v průběhu vyučování čtení mají střídát a jednotlivá zaměstnání nemají trvat příliš dlouho. V tomto období je koncentrace pozornosti žáků poměrně omezená, a proto je třeba volit takové metody a jejich uspořádání, aby aktivita žáků byla neustále podporována. (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998.)

Častá a efektivní je integrace čtení do ostatních vyučovacích předmětů – do prvouky, matematiky, výtvarné výchovy. Tato integrace výrazně podporuje funkční využití a rozvoj motivace ke čtení.

2.5 Princip individualizace

Výrazným trendem při rozvoji počátečního čtení je důsledné respektování individuálních vzdělávacích možností žáka. Tato individualizace zahrnuje výběr a způsob aplikace metod výuky, jejich forem a použitých prostředků (včetně výběru

textů), způsob hodnocení, formu a obsah mimotřídní práce, koncepci domácí přípravy, atd. (Wildová, R., 2002.)

Máme-li svým žákům věnovat tolik práce, kolik jí potřebují k plnému rozvoji své osobnosti, musíme je důkladně znát. Je třeba znát schopnosti jednotlivých žáků, jejich psychické zvláštnosti, povahové klady a nedostatky, zájmy a záliby, zdravotní stav, rodinné prostředí, které z největší části formovalo a formuje jejich osobnost. Je třeba znát tisíc maličkostí a podrobností, které doplňují a osvětlují základní pohled. (Brázdová, M., 1961.)

Z hlediska rozvoje prvopočátečního čtení představuje individualizace nejen výběr a obsah zamětnání v přípravném období, ale také důslednou individualizaci metodických postupů v rámci zvolené metody čtení (např. umožnění žákovi číst po písmenech, slabikách či celých slovech dle jeho individuálních schopností), individuální tempo v rozvoji této dovednosti, výběr textů pro čtení a obsah a formu zamětnání pro procvičení a docvičení čtení.

Důležité je uplatnění individuálního přístupu k žákům, kteří se ve čtení rozvíjejí „pomaleji“ či naopak žákům, kteří do výuky čtení vstupují již s rozvinutou dovedností číst. Pro uvedené skupiny žáků musí učitel připravit individuální zamětnání, která budou žáky optimálně rozvíjet. Nedostatečně uplatňovaný individuální zřetel k oběma skupinám žáků je častou příčinou ztráty jejich motivace a nechuti se dále ve čtení rozvíjet. (Wildová, R., 2002.)

2.6 Perspektivy modernizace výuky počátečního čtení

Technická modernizace školy závisí na ekonomických možnostech společnosti. Pro rozvoj prvopočátečního čtení se dnes nabízí bohatá nabídka vyučovacích prostředků, které se v posledních desetiletích staly běžným vybavením škol. Jedná se o učebnice, různé didaktické materiály, magnetofony, rozhlasové a televizní přijímače, CD přehrávače, projekční zařízení, video a také počítače. Důležité je, aby se učitel s touto nabídkou prakticky seznámil a zařazoval do výuky takové prostředky, které

budou pro žáky přitažlivé a vhodně podpoří metodický postup směřující ke stanovenému cíli výuky.

Při výuce čtení je také vhodné využívat třídní a školní knihovny, kde se žák naučí pracovat s knihou jako se zdrojem informace i zábavy. Vhodné je také (zvláště při individualizaci) využití nových typů hraček. A nemusí jít pouze o dětský psací stroj.

V zahraničí se v prodejnách hraček běžně nabízejí zařízení počítačového typu pro počátky výuky čtení i pro hry s písmeny a slovy. Také v České republice jsou již v prodeji zařízení ke hře s hádáním slov, případně s jinými hrami ke čtení, které je možno připojit k osobnímu počítači. (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998.)

Modernizace ve vyučovacím procesu zahrnuje mimo jiné i již uvedenou organizaci a vyučovací metody, o kterých se zmíním v dalších částech textu.

2.7 Činitelé ovlivňující zájem o čtení

Někteří činitelé se na utváření zájmu o čtení podílejí bezprostředně (rodina, škola, kamarádi, tradice...), jiní činitelé zprostředkovaně, např. sociálně kulturní podmínky společnosti.

Rodina dá dítěti biologický základ chování, prožívání, ale především je rozhodující svými podmínkami kulturními (hodnotový systém rodiny, způsob trávení volného času, vzdělání rodičů a jejich ambice...), sociálními (životní styl rodiny, profesní zařazení rodičů, osvojené jazykové kódy...) a podmínkami materiálními (ekonomická náročnost zájmových činností, jaké knihy kupují...). Důležité je samozřejmě předčítání či rozhovory nad knihou, zájem o četbu dítěte, o to, co čte, jak se mu kniha líbí. Při společných chvílích strávených nad knihou se utváří neopakovatelná, příjemná atmosféra s citovou odezvou, kterou si dítě přeje opakovaně prožít.

Nejefektivnější je spolupráce rodiny se školou. Ve škole se rozvoj čtení a čtenářství uskutečňuje odborně prostřednictvím kvalifikovaných učitelů, na základě vědeckých poznatků z této oblasti, s využitím speciálních metod, organizačních forem a dalších didaktických prostředků. Výuka čtení je realizována systematicky a cílevědomě, v sociálním prostředí třídy, jejíž vztahy uvnitř ovlivňují dynamiku rozvoje zájmů i

dalších prvků ve výchovně vzdělávacím procesu. (Doležalová, J., 2002.) Učitel by měl od počátku podporovat všechny aktivity, které vedou ke čtení – již zmíněné čtenářské besedy, výstavka z knih, knihovny, divadelní představení, zařazení výpočetní techniky, často děti nepřímo motivují i jejich první literární pokusy.

Rozvoj zájmu o čtení ovlivňuje řada faktorů, mezi které můžeme řadit intelektuální schopnosti žáka, jeho předcházející čtenářskou zkušenost, rodinné zázemí, způsob výuky čtení ve škole včetně hodnocení čtenářských výkonů, podnětnost čtenářských situací ve škole apod. (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998.)

Průběh	1. pololetí	2. pololetí	3. pololetí	4. pololetí	5. pololetí
Čtenářská beseda	10	10	10	10	10
Čtenářská výstavka	10	10	10	10	10
Čtenářská hra	10	10	10	10	10

3.1 Pamětníky a vědomostní plátna

3.1.1 Úvodní část

Úvodní část je zaměřena na seznámení žáků s významem pamětníků a vědomostních plátn. Učitel by měl zdůraznit, že tyto nástroje slouží k systematickému zaznamenávání nových poznatků a k jejich pravidelnému opakování. Žáci by měli být motivováni k tomu, aby si sami vytvořili své vlastní pamětníky a vědomostní plátna, která budou obsahovat důležité informace z učiva.

Pamětníky a vědomostní plátna jsou velmi užitečné nástroje, které pomáhají žákům lépe pochopit učivo a zapamatovat si důležité informace. Učitel by měl žákům poskytnout příklady těchto nástrojů a ukázat jim, jak je lze využít v praxi.

- Pamětníky
- Vědomostní plátna
- ...

3. CÍLE A ÚKOLY VÝUKY ČTENÍ

3.1 Časová dotace předmětu český jazyk v jednotlivých vzdělávacích programech

vzdělávací program	1. ročník (hod/týden)	2. ročník (hod/týden)	3. ročník (hod/týden)	4. ročník (hod/týden)	5. ročník (hod/týden)
Základní škola	9	10	10	7	7
Obecná škola	29-36 %	27-35%	32-39 %	26-34 %	25-33 %
Národní škola	7	7	8	8	7

3.2 Poznámky k učebnímu plánu

Základní škola:

V 1. – 3. ročníku lze vyučovat předmětům v blocích, v menších časových celcích než je jedna vyučovací hodina a jednotlivé řízené činnosti kombinovat a propojovat při zachování celkové týdenní časové dotace pro jednotlivé vyučovací předměty.

Předmět český jazyk má v 1. ročníku komplexní charakter, ve 2. – 5. ročníku ZŠ má složky specifického charakteru :

- čtení a literární výchova
- jazykové vyučování
- slohový výcvik
- psaní

O časové dotaci jednotlivých složek rozhodne vyučující. Ve 2. – 5. ročníku ZŠ se psaní vyučuje v týdnu zpravidla v menších časových celcích, než je celá vyučovací hodina.

(Vzdělávací program Základní škola, 2003.)

Obecná škola:

Vyučovací jednotka v 1. a 2. třídě se ponechává na úvaze učitele podle potřeb třídy, přestávky jsou po 45 minutách s jistou volností. Ve 3. třídě se postupně přechází na pravidelný rytmus výuky s možností spojovat předměty do bloků obsahově blízkých. V celém průběhu 1. stupně je třeba umožnit výuku globálně, kdy se předměty prostupují. Učitel využívá dostupných nebo vlastních metod a materiálů. Učební osnovy tohoto vzdělávacího programu nabízí v předmětu český jazyk a literatura dvě možnosti:

První možnost:

Činnosti v 1., 2. a 3. třídě jsou uváděny ve čtyřech oddílech.

- čtení a vztah k literatuře
- psaní
- dorozumívací činnosti a schopnosti
- poznávání jazyka a pravopisu

Ve 4. a 5. ročníku je obohacen první oddíl a oddíl psaní již není uveden.

- čtení, tvorba a vztah k literatuře
- dorozumívací činnosti a schopnosti
- poznávání jazyka a pravopis

Druhá možnost:

V této možnosti je předmět český jazyk a literatura rozdělen do tří oddílů.

- komunikační výchova
- počáteční čtení a psaní
- poznatky o jazyce a základy jazykové analýzy

Komunikační výchova probíhá od 1. do 5. ročníku a v každém ročníku je potřeba věnovat pozornost všem jejím složkám. Pevné rozdělení učiva do ročníků by nebylo vhodné a proto v osnovách není uvedeno. Rozdělení literární výchovy a poznatků o jazyce je provedeno v textu osnov. U literární výchovy není rozdělen 4. a 5. ročník, protože rozdělení učiva je podmíněno vospělostí žáků. Rozvržení učiva do ročníků je vhodné považovat za orientační, učitelé by ho měli využívat jako podnětu k tvorbě vlastního učebního plánu, s přihlédnutím k místním podmínkám, k úrovni žáků, jejich aspiracím, atd.

(Vzdělávací program Obecná škola, 1996.)

Národní škola:

Rozvrh hodin v týdnu není chápán jako dogma. Je na učiteli, jak si rozvrhne denní program výuky, při zachování časových proporcí jednotlivých předmětů v týdnu. Vyučovací jednotkou nemusí být vyučovací hodina v tradičním pojetí, ale i jiný časový úsek s vnitřní logickou stavbou, který zřejmě bude na 1. stupni převážně kratší. V opačném případě je nutno dodržovat zásady hygieny školní práce (přestávky, relaxace, apod.). 1. stupeň je z hlediska organizačního ideálním prostředím pro realizaci tzv. projektové metody.

Složky předmětu český jazyk jsou rozdílné v rámci ročníků.

1. ročník:
 - čtení a literární výchova
 - psaní
2. ročník a 3. ročník
 - čtení a literární výchova

- mluvnice
 - psaní
 - sloh
4. ročník a 5. ročník
- čtení a literární výchova
 - mluvnice
 - sloh a psaní

(Vzdělávací program Národní škola, 1997.)

3.3 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu Základní škola

1. ročník: *Učivo:*

Učíme se číst

- výcvik čtení – přípravná cvičení sluchová a zrková, správné čtení slabik a uvědomělé čtení snadných slov a krátkých vět se zřetelnou spisovnou výslovností
- hlasité čtení ukázek ze Slabikáře, čítanek a časopisů

Pracujeme s literárním textem

- poslech literárních textů pro děti a mládež
- rozpočítávadla, hádanky, říkadla, přísloví
- básně pro děti a o dětech
- přednes říkadel, krátkých básní
- vyprávění, pohádka

Povídáme si nad literárním dílem

- co rádi posloucháme, co rádi čteme
- poznáváme postavy pohádky a seznamujeme se s postavami povídky ze života dětí
- hodnotíme vlastnosti postav
- vyjadřujeme své pocity z četby

Co by měl žák umět:

- plynule číst jednoduchý text s porozuměním
- recitovat kratší básnický text
- znát některá rozpočítávadla, říkanky
- orientovat se v textu Slabikáře, čítanky a jiného textu pro děti
- všimnout si ilustrací literárních děl pro děti
- znát některý dětský časopis

2. ročník:

Učivo:

Učíme se číst

- plynulé čtení jednoduchých vět
- užívání správného slovního přízvuku
- uplatnění přirozené intonace
- hlasité a tiché čtení s porozuměním

Pracujeme s literárním textem

- poslech četby poezie a prózy
- spojování obsahu textu s ilustrací
- vyprávění pohádek a povídek o dětech

- přednes básní
- řešení hádanek a slovních hříček
- dramatizace pohádky nebo povídky

Povídáme si nad literárním dílem

- co rádi čteme, orientujeme se v pohádkách
- seznamujeme se s knihami o přírodě a věcech
- doporučujeme knihu spolužákovi

Co by měl žák umět:

- plynule číst s porozuměním
- recitovat báseň
- domýšlet jednoduché příběhy
- převyprávět příběh
- orientovat se v textu čítanky a jiném textu pro děti
- všimnout si spojitosti textu s ilustrací

3. ročník: **Učivo:**

Učíme se číst

- plynulé čtení souvětí a vět, členění textu a větného přízvuku
- rychlé čtení tiché
- hlasité čtení, předčítání
- četba uměleckých, populárních a naukových textů s důrazem na upevnování čtenářských dovedností a návyků

Pracujeme s literárním textem

- vyprávění pohádky nebo povídky

- přednes básně nebo úryvku prózy
- dramatizace pohádky, povídky nebo básně s dějem
- pověsti místní, regionální

Povídáme si nad literárním textem, knihou

- knížka, kterou máme rádi
- hledáme podstatu příběhu a jeho smysl
- charakterizujeme literární postavy
- líčíme atmosféru příběhu
- vyjadřujeme své postoje ke knize
- myšlenky, které se nám líbí
- knihy do knihovničky

Co by měl žák umět:

- využívat získaných čtenářských dovedností a návyků při četbě jednoduchých textů
- recitovat básnický text
- orientovat se v textu knih určených dětem
- domýšlet příběhy
- vyjádřit svůj postoj k přečtenému textu
- chápat četbu jako zdroj informací o světě i o sobě

4. ročník:

Učivo:

Zdokonalujeme se ve čtení, pracujeme s textem

- výcvik ve čtení: správné a plynulé čtení uměleckých a populárně – naučných textů (učebnice pro různé předměty) se správným přízvukem slovním i větným, s přirozenou intonací a správným frázováním
- uvědomělé a dostatečně rychlé čtení tiché

- recitace
- reprodukce obsahu textu
- odlišení verše od prózy
- hodnocení postav literárního díla a určení jejich vzájemného vztahu

Povídáme si o knihách, divadle, rozhlasových a televizních pořadech

- proč čteme a o čem
- hledáme motivy činů literárních postav
- jaké ilustrace nás zaujaly a proč
- všímáme si různých vydání stejných knih (i ilustrace)
- čím nás zaujal rozhlasový pořad
- které hrdiny dětských seriálů obdivujeme a proč
- kterou knihu či divadelní představení můžeme doporučit jiným
- chodíme do divadla, vyprávíme si o představeních, hercích, životě divadla

Co by měl žák umět:

- číst plynule a správně
- prokázat, že textu porozuměl
- využívat poznatků z četby v dalších školních činnostech
- vyjádřit své pocity z četby, z poslechu pořadu, z divadelního či televizního představení
- vyhledávat informace v učebnicích, dětských encyklopediích
- všimnout si rozdílů zpracování textu krásné literatury a literatury uměleckonaučné

5. ročník: ***Učivo:***

Zdokonalujeme se ve čtení, pracujeme s textem

- výrazné čtení uměleckých textů (včetně knih), studijní čtení naukových textů
- předčítání, recitace

- reprodukce textu – rozlišování podstatného od méně podstatného, klíčová slova a pojmy
- hlavní myšlenka literárního díla nebo ukázky
- veršovaná poezie, poetická próza
- předčítáme z časopisů určených dětem

Povídáme si o knihách, divadle, rozhlasových a televizních pořadech

- co nás v knihách zajímá
- všímáme si postojů literárních postav
- porovnáváme ilustrace různých výtvarníků
- hodnotíme různá vydání knih
- co nám přináší rozhlasový pořad a televizní vysílání
- čím nás zaujala televizní inscenace příběhu ze života dětí
- porovnáváme různé typy divadelních představení (loutky, maňásci, živí herci), všímáme si práce herců, hovoříme o životě divadla

Co by měl žák umět:

- hovořit souvisle o přečteném textu, vyjádřit své názory a pocity
- odlišit vyprávění literárního od faktického
- vyhledávat informace ve slovnících a dalších různých textech
- orientovat se v nabídce dětské literatury
- využívat pro vlastní četbu školní a místní knihovnu
- zaznamenávat si zajímavé myšlenky

3.4 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu

Obecná škola

První možnost:

1. ročník: ***Charakteristika roku z hlediska čtení:***

V nácvičku čtení se nespěchá, od krátkých výrazů spojených s obrázkem nebo věcí se pomalu přechází ke krátkým textům. Je naprosto nutné, aby potíže při ovládnutí techniky čtení neodrazovaly děti od zájmu o knihu. K tomu slouží častý poslech předčítaných a vyprávěných příběhů a veršů a mnoho vlastního vyjadřování o tématech z četby. V tomto věku dětem navíc pohádky usnadní a urychlí zapamatování písmen. Děti si začínají uvědomovat, že v knížkách se mohou brzy samy četbou dozvědět zajímavé věci nebo prožít vzrušující zážitky.

Učivo:

- rozvoj fonemického sluchu
- poznávání písmen abecedy
- nácvik techniky čtení
- vnímavý poslech výrazné četby prózy i poezie
- vyprávění o dojmech a tématech z četby
- vymýšlení a domýšlení příběhů

2. ročník: ***Charakteristika roku z hlediska čtení:***

Od poloviny roku dovedou děti s porozuměním nahlas přečíst odpovídající text, postupně se zavádí i tiché čtení a společná četba z knih a časopisů. V tomto ročníku ještě není ukončen nácvik techniky čtení u všech žáků, upevňují se čtenářské dovednosti.

Učivo:

- čtení se správným dýcháním, s dodržováním mluvních taktů a s přiměřenou intonací
- čtení s porozuměním
- tiché čtení
- poslech četby
- srovnávání literárního a dramatizovaného textu, pokračování v oblíbených činnostech z mateřské školy

3. ročník: **Charakteristika roku z hlediska čtení:**

Hlavní motivací k poslechu a četbě má být jednak očekávání příjemného zážitku, potřeba sdílet zážitky s ostatními, dále získání nových informací a také být připraven k následující samostatné i společné práci s textem. Literární četba je i podnětem nebo modelem k vlastní tvořivosti, četba literatury věcné, literatury faktu, podnětem k zkoumání a přemýšlení. Při čtení nahlas zvládají správnou techniku (plynulost, frázování, větný přízvuk, sílu hlasu).

Učivo:

- četba jako zdroj zážitků a předmět sdělování
- čtený text jako model pro vlastní tvorbu
- četba jako pramen poznání o světě
- vyšší prostředky techniky čtení
- vedení osobního zápisníku

4. ročník: **Charakteristika roku z hlediska čtení:**

Novou motivací k poslechu a četbě má být získání nových informací potřebných k zvoleným nebo zadaným úkolům/projektům, a příprava k samostatné i společné práci s textem (např. vytváření scénáře, dramatizace) a k jednání s lidmi. Děti čtou správně a plynule, s porozuměním i při tichém čtení.

Učivo:

- technika čtení
- čtení a poslech jako prostředek k získávání nových informací
- tvořivá práce s literárním textem
- výběr četby podle osobního zájmu
- rozlišování prózy, poezie, dramatu

5. ročník: **Charakteristika roku z hlediska čtení:**

Důležitou motivací se při četbě stává poznávání hlubších souvislostí a příčin věcí. V samostatné četbě děti nejen získávají zážitek, ale snaží se pochopit smysl díla. Navíc si v textech nebeletristických vyhledávají nové informace podle svých osobních zájmů, pro práci ve škole i pro vědění samo.

Učivo:

- čtení hlasité a tiché
- hlubší poznání rozdílů v pojetí a v uměleckém zpracování mezi texty různých typů
- počátek chápání rozvrstvenosti literatury
- vyprávění

Druhá možnost:

1. ročník: Metody počátečního čtení: analyticko-syntetická, syntetická a jejich varianty.

Nutné související činnosti: postupné zdokonalování výslovnosti, rozvoj fonemického sluchu, analýza a syntéza slabik otevřených a zavřených, vztah hláska – písmeno.

Technika čtení: velká a malá písmena české abecedy (W, X, Q jen okrajově), interpunkční znaménka a jejich zvuková realizace, poznávání, rozlišování a hlasité čtení slabik jako součástí slov, krátkých vět (z tabule, slabikáře, z knih pro mladší školní věk s většími typy písma). Počátky plynulého čtení slov, slovních skupin a kratších textů.

2. ročník: Technika čtení: uvědomělé a plynulé čtení kratších větných celků se správným slovním přízvukem, frázováním a intonací. Počátky čtení tichého s kontrolou porozumění obsahu čteného textu. Péče o správnou výslovnost.

Prohloubená výchova čtenáře: společná četba knih, individuální četba a její využití.

3. ročník: Rozvíjet čtenářskou výchovu, vytvářet plynulý přechod mezi četbou ve škole a individuální četbou doma. Čtení se stává výrazným, na ně navazuje přednes, dramatizace, vyprávění (správný přízvuk, intonování). Je nutno dbát o kulturu mluvené řeči, usilovat o plynulé hlasité čtení přiměřeně náročných textů, o čtení s porozuměním a rozvíjet čtení tiché.

4. a 5. ročník: Na konci 5. ročníku by žáci měli plynule, správně, uvědoměle číst přiměřeně náročné texty. Měli by zvládat i čtení tiché. Je nutno prohloubit péči o kulturu mluvené řeči, dbát o správnou intonaci, slovní a větný přízvuk a přiměřené tempo, uplatňovat změnu síly, výšky a barvy hlasu a využívat i dramatizace textů a přednesu básní.

3.5 Čtení na 1. stupni v obsahu učebních osnov vzdělávacího programu Národní škola

1. ročník: ***Učivo:***

- rozvoj fonemického sluchu (využití her)
- poznávání jednotlivých písmen a hlásek
- skládání všech druhů slabik
- hlasité čtení jednoduchých vět
- uspořádání slov ve větě
- délka samohlásek
- porozumění přečtené větě

- recitace, dramatizace (k rozvíjení vyjadřovacích schopností hojně využívat prvky dramatické výchovy)

2. ročník: **Učivo:**

- plynulé čtení jednoduchých textů
- práce s textem (ilustrace, dramatizace, vypravování)
- čtení s porozuměním, dbát na správnou intonaci, pozorné naslouchání přednesu
- počátky tichého čtení
- rozlišení poezie a prózy (jednoduché texty)
- vedení k individuální četbě

3. ročník: **Učivo:**

- zdokonalování plynulého čtení
- četba jako zdroj zážitků (orientace v textu, tiché čtení, předčítání)
- četba jako zdroj poznatků o přírodě, o současnosti i minulosti
- besedy o knihách, divadelních hrách, filmech a televizních pořadech
- podpora zájmu o individuální četbu

4. ročník **Učivo:**

- rozvoj techniky čtení
- čtení s porozuměním, se správnou intonací, s prvky uměleckého přednesu
- tiché čtení s porozuměním (dětské příběhy)
- tvořivá práce s literárním textem (loutky, masky, moderování)

- orientace v textu
- výběr četby podle osobního zájmu, zápis o četbě v deníku
- besedy o uměleckých dílech, filmech, televizních pořadech – výchova diváka
- využívání školních a místních knihoven

5. ročník: Učivo:

- rozvoj techniky čtení s důrazem na správnost, porozumění obsahu a rychlost
- výrazné čtení s prvky uměleckého přednesu
- rozdíly v uměleckém zpracování textů (comica, dobrodružná četba, pohádka, pověst, bajka)
- volná reprodukce přečteného textu (zápis textu, tvorba vlastních textů)
- recitace – rým, verš, sloka
- dramatizace
- seznámení s jinými než uměleckými texty
- nácvik hříčky, scénky, příprava kulturního pořadu

3.6 Porovnání jednotlivých vzdělávacích programů

Ve vzdělávacím programu Základní škola má předmět český jazyk v 1. ročníku komplexní charakter, zatímco ve vzdělávacím programu Národní škola je uváděn ve dvou a v Obecné škole dokonce ve čtyřech oddílech.

V Obecné škole je zdůrazňována výuka globální, kdy se předměty prostupují a také se zde na rozdíl od Základní i Národní školy objevuje samostatně zpracovaný celek s názvem Komunikační výchova.

Národní škola zmiňuje projektovou metodu, pro jejíž realizaci je 1. stupeň z hlediska organizačního ideálním prostředím.

Ať už spatřujeme rozdíl v časové dotaci, či ve vyučovacím obsahu a tématickém rozdělení předmětu český jazyk, hlavní cíl výuky jazyka se v základním bodě shoduje. Nejde jen o to, naučit žáky číst a psát či je postupně naučit ovládat základy pravopisu a gramatiky, které by zvládali jako mechanické znalosti. Mnohem důležitější je využití znalostí při vyjadřování, při komunikaci s okolním světem. Prostřednictvím jazykové a literární výchovy získává dítě schopnosti jako vyjadřovat své myšlenky a city, dokázat se domluvit s lidmi, porozumět textům a instrukcím, sdělit svůj postoj či pocit, zvládnout dorozumívací situaci, vyjednat své záležitosti a v neposlední řadě získává prostředky k tomu, aby citlivě vnímal literární díla a krásu kolem sebe.

4. SOUČASNÉ METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

V současné primární škole probíhá výuka prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou. Učitelům se však nabízí možnost tyto metody optimálně, dle potřeb žáků, variovat.

Tyto variability zahrnují např. délku a obsah přípravného období, vzájemnou provázanost čtení a psaní, výběr skupiny písmen pro počátek čtení (samohlásky, souhlásky), hierarchizaci kroků rozvíjející repertoár slov pro čtení v analyticko-syntetické metodě, rozvoj čtení prostřednictvím poznávání dvou (čtyř) tvarů stejného písmene, variabilitu tvarů psacího písma, zařazování jednotlivých forem při psaní (přepis, diktát, autodiktát), celkovou koncepci mimotřídní práce včetně domácí přípravy, organizaci výuky, využití didaktických materiálů a prostředků, způsob a formu hodnocení atd. (Wildová, R., 2002.)

Než se zaměříme na charakteristiku dnes používaných metod, seznámíme se se složitým vývojem, kterým výuka čtení prošla a který není ukončen ani v současnosti. Nejčastěji se setkáváme s rozdělením na metody syntetické a analytické. Je nutné, aby se učitelé seznámili s různými metodami výuky čtení a ve své práci pak tvořivě přistupovali k této problematice. Některé prvky můžeme přijímat i dnes a mohou být pro nás velkým inspiračním zdrojem.

4.1 Metody syntetické

Většina pedagogů je toho názoru, že syntetické metody svým logicko-didaktickým systémem kladou na žáky velké nároky. Ve čtení převažuje zřetel techniky, mechanismu čtení. Teprve když žáci zvládnou tento mechanismus, mohou se zaměřovat na obsah čtených slov a vět.

Metoda písmenková

Při čtení se žáci učili nejprve názvy písmen. Písmena pak spojovali ve slabiky, slabiky ve slova. Nejdříve museli zvládnout techniku čtení, tzv. „mechanické čtení“, pak se teprve přistupovalo k tzv. „čtení logickému“, kdy se začali zabývat smyslem slov a vět.

Podle písmenkové metody se děti nejprve učily nazpaměť abecedě od začátku až do konce i pozpátku, učily se pojmenovávat písmena i jejich tvary. Když žáci zvládli tuto první etapu, učili se číst po slabikách. Nejprve pojmenovávali jednotlivá písmena a pak vyslovili celou slabiku.

Osvojit si čtení touto metodou bylo nesmírně obtížné a žáci se učili číst dva i více roků. Odpísmenkované slovo se nepodobalo mluvenému. Pro děti bylo velmi obtížné pochopit, že např. em, é, cé, há znamená mech. Metoda byla založena na bezduchém odříkávání slabik beze smyslu. Učitel slabiky sám skládal a žáci jen opakovali.

Metoda hláskovací

Tato metoda sváděla dlouhý boj s metodou písmenkovou. V metodě hláskovací se nečete jméno písmene, ale vyslovuje se hláska, kterou se písmeno označuje. Nejprve se probírají samohlásky a pak souhlásky ve skupinách. Hlásky se spojovaly ve slabiky a slabiky ve slova, např. m-a = ma, l-ý = lý = malý.

Metoda skriptologická (čtení psaním)

Podle této metody se žáci učí sluchovému rozkladu věty na slova, slov na slabiky, cvičí se v kreslení. Žáci se učí číst prostřednictvím psaní. Procvičuje se velká psací abeceda (psaní i čtení), podějí se čte tiskací písmo malé i velké abecedy.

Metoda mnemotechnická – skriptologická

Nápovědné obrázky napovídaly slovo, náslovnou hlásku i písmeno. Např. cibule – obrázek stočený jako „c“, slovo „cibule“, písmeno „C“, náslovná hláska „c“.

H. Kohoutek upozorňoval, že v určitém stadiu je vyvozování hlásek pomocí nápovědných obrázků na závalu. Brání rozumět písmu hláskovému. Např. při čtení

slova „lampa“ si dítě musí vybavit následující slova Lap, Anička, Macek, Pavel, Anička.

Metoda náslovných hlásek

Ze slov např. „anděl“ se odposlouchala hláska „a“ ze slova „ucho“ hláska „u“, tedy téměř vždy první náslovná hláska. Konala se cvičení, aby obrázek vybavil příslušné slovo, později žáci izolovali náslovné hlásky z libovolných slov a skládali je ve slova.

Metoda fonomimická (normálních hlásek)

Tato metoda měla za úkol odstranit těžkosti při rozkladu slov na hlásky, proto vycházela ze samostatných hlásek v lidské řeči. Zvukový obrázek hlásky se spojuje s gestikulací a mimikou. Při hlásce –r si žáci natřásali oděv, při –i si přikládali prst na ústa. Tyto pohyby si zautomatizovali na asociaci hlásky – písmene. Metoda fonomimická vychází z hlásek, které se mohou chovat jako citoslovce. Husa syčí: ssss. Na kočku voláme: čččč. I první slabiky se čtou jako citoslovce: bé, mú, koko aj.

V přípravě na čtení jsou žáci seznamováni se zvukem a hlasem. K vyvození hlásek a písmen využívá učitel motivačních příběhů. Žáci tvoří slova s danou hláskou na začátku, později i uprostřed a na konci slov. V další fázi pak přistupují žáci k psaní písmene.

Metoda normálních slabik

Snaha odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky vedla k vypracování nové metody. Při vyvozování slabik se užívá při této metodě návodných obrázků. Předností je, že žáci poznávají slabiky ze známých slov a nemusí je pracně tvořit z bezvýznamných hlásek. Nevýhodou je, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s nápovědným obrázkem a dlouho nemohou pochopit význam nového slova. Např. lavice; la-vi-ce: lampa, vidlička, cestička.

Metodou normálních slabik čtou žáci nejprve podle obrázků, později se procvičuje jen skládání slabik z hlásek podle sluchu. Po metodické stránce je čtení slabik nejtěžším úkolem počátečního čtení. Každý druh slabiky vyžaduje cvičení nejen mluvní, ale i zrakové.

V mnoha slabikářích jsou slabiky ve slovech odděleny větší mezerou nebo krátkou čárkou. Tím se v počátcích pomáhá optickému členění slova, ale je nutné od tohoto způsobu včas ustoupit, aby nezatěžoval přehlédnutí celého slova.

Metoda Petrákova (postupného a kontrolního průvodního čtení)

Při čtení se užívá jen písma tiskacího. Žáci čtou a píší hned od počátku velkou a malou tiskací abecedou. Poznávání hlásek je rovnoměrně rozvrženo do celého roku. Psací písmo se odsunuje na pozdější dobu a odvozuje se z písma tiskacího. V čítance je zdůrazňován obsah, články souvisí s věcným učivem, obrázky v knize nejsou.

Slabiková metoda souhlásková

Všichni syntetické přidávají k jedné souhlásce samohlásku: ma, me, mi, mo, mu. V této metodě jsou spojovány všechny souhlásky s jednou samohláskou: ba, ca, ča, da d'a, fa., atd. K vyvození slabik se užívá nápovědných obrázků. Děti čtou věty složené ze slabik, ve kterých je jedna samohláska, např. „Bába má káčata. Máňa má kanára“. Analogicky se vyvozují i slabiky s „o“, pak s „e“, „i“, „y“, „u“, „ou“, „r“, „l“.
(Santlerová, K., 1995.)

4.2 Metody analytické

Metoda Jacototova

Touto metodou učil číst dospělé J. Jacotot. Vycházel z věty, kterou žákům ukázal a přečetl. Žáci jej potom napodobovali, až dovedli ukázat kterékoli řečené slovo a kterékoli ukázané slovo přečíst. Pak následoval rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky.

Metoda normálních slov

Za vzor jí sloužila metoda Jacototova, podobala se metodě hláskovací. Po rozkladu slova na hlásky se začalo hned se spojováním hlásek. Vycházelo se ze slova, nikoli od izolované hlásky, protože slovo má určitý význam. Byly vypracovány různé

varianty metody normálních slov. Vogel používal 98 normálních slov, která obsáhla celou abecedu a např. u nás G. A. Lindner užíval 21 normálních slov (máma, Vít, lev, osel, rak, kouř...). Zpočátku byla normální slova volena i z hlediska potřeb věcného učení, kreslení a zpěvu. Později však byla používána slova, která se didakticky hodila pro čtení z důvodů fonetických a z důvodu, že obsahovala všechna písmena abecedy.

Metoda globální

Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie, podle níž vnímá čtenář celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k rozboru.

Globální metoda se dále opírá o zjištění očních pohybů zaznamenaných při čtení. Na základě těchto zjištění bylo usouzeno, že jednotkou při čtení není hláska ani slabika. Čtení tedy není skládání písmen nebo slabik, ale je to myšlenkový pochod, při němž má vedoucí úlohu smysl toho, co čteme. Obrazy slov tvořené skladbou písmen tvoří jen letmé náznaky pro pochopení smyslu. Podle toho je čtení soustava zvyků, která se projevuje malým počtem fixací na řádku a rytmickými pohyby oka.

Odpůrci globální metody uvádějí, že přetěžuje děti v období paměti, odsunuje přirozenou touhu dítěte po analýze. (Santlerová, K., 1995.)

4.3 Metoda analyticko-syntetická zvuková

Přestože je v současné době vydávána pro výuku čtení a psaní v 1. ročníku již celá řada učebnic a dalších materiálů, většina z nich předpokládá analyticko-syntetický postup výuky.

V označení „analyticko-syntetická zvuková metoda“ se objevuje na prvním místě slovo „analyticko“, protože se začíná s analýzou zvukové podoby slova. Ještě než žáci dospějí k prvnímu písmenu, mohou se ovšem pokoušet i o zvukovou syntézu slov a slabik z hlásek, slov ze slabik. V označení se též objevuje přídavné jméno „hlásková“ nebo „zvuková“. V přípravném období se totiž provádí především analýza zvukové

podoby řeči. Po dospění k slabice a hlásce se žáci mohou pokoušet spojovat slabiky do slov a hlásky do slabik a do slov. Mohou tedy pronikat do zvukové syntézy slabiky a slova. Po osvojení několika písmen samohlásek a souhlásek začínají žáci číst první slabiky. Od zaměstnání se slabikou v podobě grafické již může probíhat průběžně analýza a syntéza akustická (za opory činnosti mluvidel) a optická (za opory zraku).

Pokud bychom chtěli rozlišit, kdy učitel postupuje při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou a kdy syntetickou, musíme se orientovat hlavně na přípravné období.

Analyticko-syntetický postup připravuje žáka na pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova a učí ho poznávat jednotlivé hlásky již před tím, než se začne učit první písmeno. Syntetický postup zavádí současně s novým písmenem jeho hlásku. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

Někteří autoři upozorňují na to, že dítě v tomto věku nemá schopnost diferenciaci, analýzy a syntézy. J. Jedlička uvádí: „Žádná matka nenaučila dítě mluvit tak, že je nejdříve učila vyslovovat hlásky, z hlásek skládat slabiky a posléze ze slabik tvořit slova a věty. Proto děti v předškolním věku nemají v tomto směru žádné zkušenosti a nemají vyvinut fonematický sluch, tj. schopnost rozlišovat ve vyslovených slovech jednotlivé hlásky.“

Jiní autoři naopak uvádějí, že je tato metoda vzhledem ke struktuře českého jazyka pro nás nejpřijatelnější, a proto je také nejrozšířenější v současných učebnicích prvopočátečního čtení. (Santlerová, K., 1995.)

Etapy výuky čtení v 1. ročníku:

První etapa, která splývá s tzv. přípravným obdobím (dříve předslabikářovým obdobím), je **etapa jazykové přípravy**. Její průměrná délka je asi pět týdnů.

V tomto období by měl učitel pečovat o jazykový rozvoj každého žáka. Důležitý je rozvoj slovní zásoby, komunikativnost s uměním naslouchat, uvědomění si svého jazykového projevu a jeho rozdílů (mluvení hlasitě, šepot, odpověď slovem, větou). Učitel by měl být z hlediska vyjadřování opravdovým vzorem, žák si totiž učitelovo vyjadřování fixuje a brzy napodobuje.

Mezi další důležitou složku tohoto období patří rozvoj poznávacích procesů. Úspěchy v rozvíjení poznávacích procesů jsou závislé na celkovém rozvoji osobnosti

dítěte, včetně jeho citového prožívání a ovládnání i cvičení trpělivosti a vytrvalosti. I když počáteční učebnice pro výuku čtení nebude obsahovat dostatečně bohatou zásobu materiálů k cvičení zrakového a sluchového vnímání, paměti, myšlení, může si učitel takovéto materiály v podobě pracovních listů nebo připravené na tabuli, meotaru apod. zpracovat sám.

Pro správné a plynulé čtení je nutné naučit se správně dýchat, konkrétně nadechovat a hospodařit s dechem. Cvičení správného dýchání probíhá často společně s cvičením hlasu a výslovnosti. Pokud využijeme pro nácvik správné artikulace jazykolamů, nevyžadujeme toto cvičení u dětí v logopedické péči.

Do tohoto období zařazujeme též poznávání prvních hlásek a písmen a nácvik dlouhých a krátkých samohlásek. (Křivánek, Z. Wildová, R. a kol., 1998.)

Na etapu jazykové přípravy navazuje **etapa slabičně-analytického způsobu čtení**. Tuto etapu můžeme rozdělit do několika skupin:

- čtení slabik otevřených (slabiky typu souhláska – samohláska)
- čtení slov složených z otevřených slabik (máma, táta)
- čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova (Ela, Ota)
- čtení slabik zavřených a slov tvořených zavřenou slabikou (slabika typu souhláska – samohláska – souhláska, př. les, dům)
- čtení vět (rozdíl věta – slovo)
- čtení slov z dvojhláskou (auto, bouda)
- čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova (sto, stuha, kočka)
- čtení slov se slabikotvorným r, l (vlk, krk)
- čtení slov se skupinami di, ti, ni (jdi, ticho, nic)
- čtení slov se skupinami dě, tě, ně (děti, ještě, něco)
- čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě (běží, zpěv, věž, měsíc)
- čtení slov s d', t', ň (vstaň, t'uk, jed' – hlásková spodoba, nehodnotit jako chybu, upozornit, že jsou případy, kdy slyšíme jinou hlásku a zapíšeme jiné písmeno)

(Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

Za poslední etapu považujeme etapu **plynulého čtení slov**. V této etapě má přejít většina žáků do konce školního roku k plynulému čtení celých slov a mluvních taktů. Žáci se mají učit číst s dobrým porozuměním a přízvukem. Nutné je využívat nejen

soubory učebnic, ale i dětské knihy, časopisy apod. K usnadnění čtení nového článku je nutná motivace, příprava (čtení obtížných slov), vzorové čtení (učitel či dobrý čtenář). Nesmíme zapomínat na další práci s článkem. V této etapě je důležité věnovat se rozvoji čtenářského procesu za využití individualizovaných aktivních metod.

Čtení by měli žáci od počátečního nácviku vnímat jako prostředek získání informací, utváření vlastních názorů a postojů, jako možnost dorozumívání se. Čtení by se mělo stát zábavou a radostí, při které žák postupně zdokonaluje vlastní čtenářský proces. Z uvedeného plyne, že již celý nácvik čtení by měl být veden způsobem, který by maximálně podpořil rozvoj čtenářského zájmu. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

4.4 Metoda genetická

Ve školním roce 1995/1996 uskutečnila Jarmila Wagnerová experiment, při kterém se děti učily číst genetickou metodou. Při tvorbě projektu vyšla z myšlenek Kožíškových, ale i Příhodových. Bylo zapotřebí sestavit algoritmus nácviku čtení a zároveň vypracovat čítanku. Záměrně uvádí název učebnice čítanka nikoli slabikář, protože pro nácvik čtení neužívá nejmenší jednotku řeči mluvené, tj. slabiky, ale nejmenší jednotku řeči psané, tj. grafém. Zároveň název čítanka vystihuje i to, že se klade důraz na myšlenku, obsah čteného. Metoda užitá v učebnici Učíme se číst (SPN, Praha 1998) není totožná s metodou J. Kožíška, ale vychází z jeho myšlenek. J. Wagnerová chápe genetickou metodu jako metodu přirozenou vývoji dítěte a v knize *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní* se zmiňuje: „Současné dítě se setkává s tištěným, ale i psaným textem denně. Mnoho dětí má možnost vidět i vyzkoušet si práci na počítači, mohou experimentovat s psacím strojem. Zrychlené tempo našeho života vede dítě k tomu, že se velmi brzy začíná zajímat o písmenka. Zajmou ho především jednoduchá písmena, tedy hůlkové písmo. Hůlkové písmo je už pro dítě v předškolním věku velmi zajímavé pro svoji jednoduchost a snadnou napodobitelnost. Velké tiskací písmo se stává pro dítě jakýmsi mostem mezi kresbou a

psaním. Proč toho tedy nevyužít i ve škole při získávání prvních čtenářských zkušeností?“

Čítanku tvoří dva díly. V prvním se pracuje pouze s velkou tiskací abecedou, obsahuje soubor krátkých, dětem dobře známých pohádek. Cílem první etapy práce s čítankou je vzbudit zájem dětí o čtení, motivovat je a vyvolávat v nich radost z toho, co dělají. Vzhledem k tomu, že první seznamování se s abecedou probíhá v prvních týdnech docházky do školy, kdy se dítě se školním prostředím teprve sblíží, nepracuje se pouze s učebnicí. Důležitá je hra s písmeny, učení dětí, aby svoje křestní jméno uměly velkým hůlkovým písmem napsat. Písmo však musí být jednoduché, stojaté a bez ozdob a patek. V této fázi se neporovnává velká tiskací abeceda s ostatními variantami písma.

Další etapou je přechod ke čtení malými tiskacími písmeny. Tento přechod mají umožnit první texty ve druhém dílu čítanky.

Před Vánocemi již mají děti dostatek čtenářských zkušeností. Žáci čtou, zpravidla bez výrazných pomocných mechanismů, čtou svým tempem, některé velmi hezky, jiné ještě dozrávají. Důležité je respektovat různé dispozice dětí ke čtení, rozečtou se později.

Od Vánoc až do konce školního roku děti rozvíjejí čtení vlastní činností, tedy čtením. Cvikem se činnost pomalu zdokonaluje, zrakové pole se postupně zvětšuje. Velká pozornost je věnována upevňování di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Žáci jsou vedeni k tomu, aby nosili do školy ukázat knížky, které už přečetli. Věnuje se hodně pozornosti rozvoji vyjadřovacích schopností, slovní zásoby. Otázkami je kontrolováno porozumění. Dobří čtenáři mohou být vedeni i k tichému čtení.

Genetická metoda nácviku čtení se prolíná s psaním. Aby nebylo narušeno tradiční čtení – psaní, využívá se od prvních hodin hůlkové abecedy. Výhody zapisování při čtení jsou nesporné, ale je třeba připomenout, že zápis hůlkovým písmem se velmi dobře uplatní i jako příprava na psaní. Ruka se uvolňuje, připravuje se na psaní psacím písmem a dítě si zvyká i na orientaci v liniatuře.

Pro kontrolu dosažené úrovně čtení genetickou metodou jsou používány tři testy. První prověřuje, zda děti zvládly velkou tiskací abecedu, a zadává se dětem v polovině listopadu. Druhý test je zaměřen na posouzení kvalitativní a kvantitativní stránky čtení a úrovně čtení s porozuměním. Zadává se na konci prvního pololetí. I třetí prověrka, která

je využita v první polovině června, sleduje čtenářský vývoj žáků ve třídě, posuzuje hlasité čtení a porovnává s předchozími údaji. Testy mají orientační charakter (nejsou podkladem pro hodnocení) a jsou součástí čítanky.

Cílem současné genetické metody je přispět k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomoci učitelům při hledání efektivnějších metod navazujících na tradici české školy. (Wagnerová, J., 2002.)

4.5 Využití aktivních metod výuky

Současné pojetí výuky čtení a psaní je založeno na využití aktivity žáka a rozvoji jeho tvořivosti.

Dominantní aktivitou je **hra**. Mnoho lidí se domnívá, že hra je jednak činností výlučně pro děti a jak děti dospívají, her ubývá, jednak mnoho lidí ve hře spatřuje pustou ztrátu času. Rozdíly mezi hrou dětí a hrou dospělých je možné najít především v tom, že hry dospělých jsou hrány s cílem ovlivnit a změnit své okolí, hry dětí jsou hrány především pro vlastní rozvoj dětí. Rozdíl mezi prací a hrou zpravidla necítí ani děti, ani dospělí, dokud vykonávají činnost, která je baví a kterou chtějí sami od sebe dělat. V žádném případě by neměl být první úkol škol odvedení dětí od hravosti k práci. Hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost, při hře dochází, podobně jako při hypnóze nebo tvůrčím vědeckém či uměleckém výkonu, k úžasnému soustředění. Podaří-li se učení ať volní nebo mimovolní zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity.

Výstižný je citát Eduarda Claparede: „Vyžaduje-li kdo od dítěte usilovné práce, založené na něčem jiném než na hře, jedná jako onen blázen, který od jara třese jabloní, aby mu dala jablka, přičemž nechá opadat její plody. Nejen, že by nesklidil, nýbrž připravil by se i o ovoce, které slibuje podzim.“ (Houška, T., 1993.)

Děti v první třídě přistupují ke hře dychtivě. Hrou se nejen baví, ale zároveň jejím prostřednictvím vyjednávají své pozice v rámci dětské skupiny. Postupně si děti uvědomují autoritativní postavení učitelů při hře. Přestávají je brát jako rovnocenné

spoluhráče. Nicméně stále o jejich pozornost stojí a tu si mimo jiné zajišťují i skrze hru. To, co se na hrách prvňákům líbí, není pouze možnost předvést se. Hry prvňáci hrají i pro radost z toho, že hru zvládli, že se intelektuálně nebo fyzickou zdatností vyrovnali druhým. Prvňákův vztah ke hře je velmi individualistický. I když dítě dává přednost hrám ve skupině, myslí v první řadě na svůj úspěch. Tomu podřizuje i vlastní herní nasazení. Emocionální prožívání hry je pak velmi intenzivní. Neúspěch při hře je často vnímán jako osobní neúspěch. (Bittnerová, D., 2005.) Je proto velmi důležité uplatňovat pokaždé jiné druhy her.

Dalšími aktivními metodami jsou např. pravidelné čtenářské besedy, čtenářské dílny, návštěvy knihoven, besedy s autory knih a jejich nakladateli, návštěvy divadelních představení, čtenářské soutěže, prezentace dětských knih apod.

Již při rozvoji prvopočátečního čtení mohou být využity také metody problémového a kooperativního učení. I žáci, kteří ještě neznají všechna písmena, nebo nečtou plynule, mohou řešit čtenářské úkoly.

I aplikace různých druhů čtení přímo do školní výuky zabrání stereotypu v užívaných metodách. Zároveň umožní „rychlejší“ žákům individuálně se rychleji rozvíjet a „slabším“ žákům pracovat pomaleji, bez stresu a zároveň si zvyšovat často chybějící sebevědomí. Mezi druhy čtení zařazujeme:

- individuální čtení (žák čte samostatně hlasitým čtením, učitel zaznamenává nesprávně přečtená slova, žák opravuje až na konci věty)
- párové čtení (žáci čtou zároveň stejný text)
- skupinové čtení (žáci čtou ve skupině)
- společné čtení s učitelem (učitel čte nahlas nový text, žáci sledují text očima)
- kooperativní čtení (řešení čtenářského úkolu)

5. HODNOCENÍ VÝUKY ČTENÍ

Současné pojetí hodnocení uplatňované v primární škole, a tedy i v prvopočátečním čtení a psaní, vyjadřuje posun k hodnocení dle tzv. individuální vztahové normy, které hodnotí individuální žákův rozvoj v uvedených dovednostech. (Wildová, R., 2002.)

Při efektivní výuce čtení je nezbytné formativní, průběžné hodnocení čtenářských výkonů.

Důležitá je komplexnost hodnocení, důraz na všestranné posouzení celku osobnosti a kvalit života – hodnot, postojů, dovedností, kvality a porozumění poznatkům, kognitivního, emocionálního, sociálního, mravního a estetického rozvoje žákovy osobnosti. (Spilková a kol., 2005.)

Toto hodnocení se opírá o zjištění hlavních znaků čtenářského výkonu.

5.1 Znaky čtenářského výkonu

Znaky čtenářského výkonu dělíme na znaky kvalitativní (správnost čtení, uvědomělé čtení, plynulost čtení, výrazné čtení) a kvantitativní (rychlost čtení). Správnost čtení a porozumění obsahu slov a vět textu charakterizují výsledek čtení. Způsob, jakým žák čte, a rychlost čtení se vztahují k průběhu čtení, svědčí o způsobu analýzy a syntézy slov a jejich sladěnosti. (Hřebejková, J. a kol, 1983.)

Správnost čtení je považována za základní znak čtenářského výkonu, neboť správné čtení je nezbytné pro plynulé, uvědomělé a výrazné čtení. Správnost čtení ovlivňuje znalost písmen, automatizace čtení slov všech struktur, porozumění jejich obsahu i správná artikulace. Chyby proti správnosti se obvykle třídí podle tří základních kritérií:

- a) kvalita změn ve formě slova – záměna, vynechání, přidání, přehození a nesložení
- b) rozsah změn ve formě slova – chyby proti písmenu, slabice či slovu
- c) druhy změn v obsahu slova – chyby alfa (chybně přečtené slovo má smysl),
chyby beta (přečtené slovo nemá smysl)

Uvědomělé čtení – čtení s porozuměním, je samostatnou složkou čtení a zároveň cílem čtenářského procesu. Schopnost porozumět čtenému textu závisí na stupni rozvoje čtenářské techniky, na intelektové, jazykové a kulturní vyspělosti čtenáře, na úrovni jeho slovní zásoby, na stavbě vět a jejich obsahové obtížnosti. Porozumění je možno zjišťovat otázkami, doplňováním slov do vět, reakcí na napsaný pokyn, vyprávěním apod.

Plynulé čtení chápeme jako čtení bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení. Plynulost závisí na správnosti a porozumění čtenému textu, je ovlivněna tempem čtení a schopností osvojit si potřebný rozsah zorného pole. Na plynulém čtení se podílí i správné dýchání.

Výrazné čtení považujeme za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Je ovlivněno správností, porozuměním a plynulostí čtenářského procesu. Je zpravidla výsledkem hlubšího prožitku.

Rychlost čtení komplexně charakterizuje průběh čtenářského procesu. Tento kvantitativní znak je ovlivňován způsobem a plynulostí čtení, obtížností textů, momentálním psychickým a zdravotním stavem čtenáře a řadou dalších faktorů. Učitel si musí být vědom, že příliš pomalé, ale i příliš rychlé čtení negativně ovlivňuje porozumění čtenému textu. Rychlost čtení se však v hodnocení čtení žáků v 1. ročníku neupřednostňuje. V tomto období se vyžaduje, aby se žák z hlediska rychlosti čtení naučil číst přiměřeným tempem. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

5.2 Formy hodnocení

Z hlediska forem hodnocení se v praxi uplatňuje jak slovní hodnocení, tak i klasifikace, případně kombinace obou forem.

Využití slovního hodnocení se jeví jako vhodnější a to především z motivačního a prognostického hlediska.

Užívají-li učitelé klasifikaci, musí si uvědomit, že její výpovědní hodnota je pro žáky a jejich rodiče omezena pouze na informační hledisko. Z tohoto důvodu se jeví jako optimální již zmíněná kombinace obou forem.

5.3 Funkce hodnocení

Za klíčové funkce hodnocení jsou považovány funkce informační, diagnostická a intervenční.

Úkolem informační funkce je poskytnout žákům, rodičům i učiteli dostatek informací o kvalitě procesů učení a o pokrocích v dosahování stanovených cílů.

Podstata hodnocení jako diagnostické činnosti spočívá v tom, že učitel průběžně a komplexně pozoruje a posuzuje žáka, shromažďuje různorodé informace, dokumentuje pokroky a úspěchy v učení i problémy a potíže žáků v kontextu širších souvislostí.

Důraz na intervenční funkci hodnocení znamená, že učitel neposuzuje jen současný stav, aktuální úroveň znalostí, myšlení, učebních strategií, motivace, pracovního úsilí, samostatnosti, odpovědnosti, tvořivosti, dovedností spolupráce apod., ale přemýšlí a hledá také příčiny, vysvětluje, uvažuje o prognóze a vhodných zásazích ve prospěch úspěšnosti žáka. (Spilková, V. a kol., 2005.)

5.4 Metody hodnocení

Metody pro hodnocení by měly být voleny velmi uvážlivě a citlivě, protože hodnocení má účinně motivovat žáky k dalšímu rozvíjení pracovního úsilí. Učitel by měl být schopen vhodně využít a zařadit optimální metody pro hodnocení čtenářského rozvoje každého žáka.

Při hodnocení v prvopočátečním čtení se používá např. analýza žákova rozvoje ve čtení prostřednictvím zvukového záznamu (magnetofonový záznam, videozáznam). Dlouhodobé zaznamenávání žákova čtení na magnetofonový záznam motivuje žáka

k jeho dalšímu rozvoji a učiteli umožní kontinuálně sledovat jeho individuální vývoj a stanovit další postup výuky. Tento zvukový záznam lze využít také jako součást portfolia, do kterého můžeme zařazovat vybrané práce z psaní za určité období.

V současných metodických příručkách jsou učitelé nabízeny různé typy diagnostických prověrek. Učitel by je měl využívat především v případě, že jejich výsledky a závěry využije pro další individuální či skupinovou práci se žáky.

Velmi dobrou pomůckou jsou učitelům různé záznamové listy ke zjišťování úrovně čtení, které si učitel samostatně zpracuje. Výhodou zmíněných listů je mimo jejich obsahové komplexnosti pro hodnocení čtení i to, že záznamy umožňují učitelé sledovat vývoj určitého jevu, který má být s žákem docvičen v delším časovém období. Hodnocení podstatně ovlivňuje výuku čtení již od úplných počátků. Na učitelé tedy je, jak a které metody pro hodnocení čtení využije, kdy je do výuky zařadí, a hlavně, jak s jejich výsledky dokáže dále pracovat. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

5.5 Hodnocení a etapy čtení

Přípravné období tvoří etapu orientačního základu činnosti, v němž nutno zajistit všechny potřebné podmínky pro další výuku. Pochopení hláskového principu řeči je nezbytným kritériem pro hodnocení dosažené úrovně a zároveň podmínkou pro zdárný vývoj čtenářských dovedností. (Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol., 1985.) Úroveň hláskového principu poznává učitel při provádění cvičení s izolací hlásek.

V analyticko-slabičné etapě by měla hodnotící kritéria vycházet z funkce čtení jako řečové činnosti, jež má komunikativní funkci. Složka porozumění musí mít tedy při hodnocení prvořadý význam, zatímco ostatní složky (tempo, správnost, plynulost a intonace) slouží jako prostředek komunikativního aktu a jejich skutečná hodnota musí být měřena stupněm porozumění.

5.6 Hodnocení a jeho pozitivní vliv na žáka

Převaha pozitivního hodnocení je zejména v prvních letech školní docházky velice důležitá, protože hodnocení dospělými má pro dítě velký osobní význam, je základem sebeuvědomování, sebehodnocení a utváření vlastní identity.

Důležité je také vedení k aktivnímu podílu žáků na hodnocení, k důrazu na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků a zapojení rodičů do procesu hodnocení.

Nesmí chybět ani rozmanité formy poskytování pozitivní zpětné vazby (cenné jsou i neverbální způsoby – úsměv, přikývnutí, oční kontakt, dotyk).

S tímto způsobem hodnocení souvisí také oslabování vnější motivace učení (odměna, trest, známka) a důraz na vnitřní motivaci (pochopení smyslu učení, radost z poznávání nového, zvědavost, zájmy). (Spilková a kol., 2005.)

Pozitivně motivační hodnocení by mělo žáka povzbudit v jeho snaze o vlastní rozvoj a zbavit jej pocitu strachu z neúspěchu a obav z náročné činnosti.

Nevhodně užitá hodnocení může způsobit ztrátu motivace žáka a jeho nechuť a nezájem se rozvojem vlastního čtení dále zabývat. Tyto negativní jevy mohou být příčinou prohlubujících se neúspěchů žáka a mohou vést až k čtenářským obtížím. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998.)

6. VÝZKUMNÁ ČÁST

6.3 Cíle výzkumu

Praktická část

6.1 Metody výzkumu

6. VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zmapovat současnou didaktickou práci učitelů ve výuce čtení v 1. ročníku. Chtěla jsem sestavit soubor didaktických her pro výuku čtení v prvním ročníku, který by byl přínosem nejen pro mou budoucí praxi, ale pro všechny rodiče, učitele, vychovatele apod. Bylo pro mě tedy prvotní zjistit současný názor učitelů a z jejich odpovědí vyvodit, jestli je vůbec takový soubor v současné době zapotřebí. Zajímalo mě tedy, jaké materiály učitelé využívají nejčastěji, odkud čerpají zaměstnání pro rozvoj počátečního čtení, s jakými pracují pomůckami a zda si je i sami vyrábí, jak často využívají didaktickou hru a zda považují množství souborů her rozvíjejících počáteční čtení za dostačující, jestli se využití her neomezuje pouze na „přípravné období“ a v neposlední řadě se zabírám i otázkou mezipředmětových vztahů.

6.2 Metody výzkumu

Abych mohla považovat výsledky výzkumu za pravděpodobný obraz současné didaktické práce učitelů, bylo zapotřebí oslovit nemalé množství učitelů se zkušeností v 1. ročníku a tudíž jsem jako hlavní výzkumnou metodu využila dotazník. Byl postaven na bodové škále i na jednoznačných odpovědích a také na jedné otevřené otázce.

Vedlejší metodou byl rozhovor, který jsem občas vedla s učiteli při předávání či vyzvedávání dotazníku. Tato metoda však nemá na výsledky výzkumu příliš velký vliv, neboť předmětem rozhovoru bylo většinou stejně to, co se nakonec objevilo i v dotazníku.

6.3 Organizace výzkumného šetření

Při hledání učitelů, kteří by byli ochotni se mnou spolupracovat, jsem navštívila 20 pražských škol. V šesti školách jsem z různých důvodů neuspěla (přílišná zaměstnanost; nepřítomnost osoby, která by byla způsobilá rozhodovat, zda se na jejich škole může výzkum uskutečnit; návštěva jazykové školy, kde učitelé nemají zkušenost s výukou v 1. ročníku apod.). Výzkum jsem prováděla pouze v Praze, neboť mi přijde, že množství materiálů, knihoven, kurzů, seminářů apod. je zde stále nejvyšší a nejdostupnější. A protože mi šlo převážně o to, zda je v současné době potřebný soubor didaktických her, který mám v plánu sestavit, bylo třeba zkoumat takovou skupinu, která má největší možnost pracovat se všemi současně dostupnými materiály pro rozvoj čtení.

6.4 Výsledky výzkumného šetření

a) Dotazování učitelé:

Dotazník vyplnilo 71 učitelů 1. stupně s alespoň roční praxí v 1. ročníku.

průměrný věk (počet let)	prům. délka praxe (počet let)	prům. délka praxe v 1. roč. (počet let)	vzdělání (p. učitelů)		
			VS	VOS	SŠ
42,3	18,7	5,3	63	1	7

	kladné odpovědi	%
muži	3	4,2
ženy	68	95,8
letos pracují v 1. ročníku	20	28,2
pomůcky k výuce čtení si vyrábí	48	67,6
nejčastěji využívají did. hru v tzv. „přípravném období“	31	43,7
didactic. hru pro rozvoj čtení užívají i v jiných předmětech	62	87,3
množství souborů her k výuce čtení v 1. roč. je dostačující	18	25,4

b) Nejčastěji využívané materiály při výuce čtení v 1. ročníku:

V této otázce byla nabídnuta bodová škála 0 – 5 (5 = nejčastěji). V tabulce vyhodnocuji pořadí nabídnutých materiálů, počet dosažených bodů, procento ze všech udělených bodů (A) a procento z bodů, kterých mohla každá kategorie dosáhnout = 355 bodů (B).

	počet bodů	% A	% B
1. učebnice a metodické příručky	323	24,1	91
2. pomůcky	276	20,6	77,7
3. pracovní listy	266	19,9	74,9
4. jiná literatura a časopisy	217	16,2	61,1
5. nahrávky textů, písni apod.	186	13,9	52,3
6. počítačové programy	71	5,3	20

c) Možnosti získávání didaktických her a materiálů pro rozvoj čtení v 1. ročníku:

Opět byla v této otázce nabídnuta bodová škála 0 – 5, systém tabulky je shodný s tabulkou předchozí.

	počet bodů	% A	% B
1. čerpají z předchozí praxe	268	28,1	75,5
2. zaměstnání si vymýšlí	257	27	72,4
3. čerpají z dostupné literatury	234	24,5	65,9
4. čerpají od kolegů	195	20,4	54,9

d) Využití didaktické hry ve výuce čtení z časového hlediska:

	kladné odpovědi	%
každou vyučovací hodinu	51	71,8
alespoň jednou týdně	17	23,9
alespoň jednou za dva týdny	2	2,8
alespoň jednou za měsíc	1	1,4
nevyužívá	0	0

e) Nejčastěji využívané pomůcky pro výuku čtení v 1. ročníku:

Učitelé odpovídali na otevřenou otázku, nechtěla jsem tak velkou škálu pomůcek omezovat možnostmi. Takto si jistě učitelé vzpomněli na nejvíce využívané pomůcky. V níže uvedeném seznamu, který je řazen od pomůcek nejvyužívanějších, jsem neuváděla psací potřeby, tabuli, křídly a další samozřejmé pomůcky, neuvádím ani často zmiňovanou literaturu a pracovní listy. Také jsem vynechala zaměstnání jako křížovky, doplňovačky, hádanky, básně, písňe, říkadla, jazykolamy, omalovánky, vystřihovánky apod.

1. Nástěnné obrazy, obrázky s písmeny, s básničkami apod.
2. Karty s písmeny, se slabikami, se slovy
3. Kostky s písmeny, se slabikami, s krátkou a dlouhou samohláskou, s obrázky apod.
4. Skládací abeceda
5. Živá abeceda
6. Písmena z různých materiálů
7. Bzučák
8. Počítač, počítačové programy
9. Čtecí okénko
10. Pexeso
11. Modelovací hmota, tkaničky, špejle, čističky dýmek, zápalky apod.
12. Magnetické obrázky, písmena
13. Mazací tabulka
14. Obrázková abeceda
15. Loutky
16. Pohádky k písmenkům
17. Podložka, záložka

Nyní uvádím pomůcky, které zaznamenal vždy pouze jeden z dotazovaných:

kvarteto, domino, písmena ze hry cris cros, barevná papírová klávesnice, psací stroj, tvrdé a měkké kostky, písmenkové koberečky, kobercová tabule s obrázky a písmeny, stavebnice, puzzle, přírodniny, karty s artikulačním cvičením, rozstříhaná písmena

6.5 Závěry výzkumné části

Výzkum potvrdil mé podezření, že souborů didaktických her rozvíjejících čtení v 1. ročníku není na dnešním trhu dostatek, přestože učitelé tyto hry často a rádi využívají.

Nejvyžívanější materiál ve výuce čtení jsou učebnice a metodické příručky. Co se však týká čerpání didaktických her, využití literatury je až na třetím místě. Z toho usuzuji, že pokud by bylo takové literatury, která by se zabírala otázkou didaktických her, více, učitelé by jistě tuto literaturu přivítali.

V další části práce tedy uvádím soubor didaktických her, který by mohl podpořit nejen školní výuku čtení, ale mohl by posloužit i ostatním partnerům dítěte. Pokud si dítě hraje, neuvědomuje si, že se i zároveň něco učí, proto mohou být hry doma (v družině, odpoledním oddíle apod.) zábavou a příjemným trávením volného času.

7. SOUBOR DIDAKTICKÝCH HER

7.1 Etapa jazykové přípravy

7.1.1 Hry pro rozvoj řeči

- Řetězová vyprávění

Základem všech herních variant je navazování jednoho hráče na druhého ve vyprávění načatého příběhu. Všichni sedí v kruhu, jeden začíná vyprávění. Délka vyprávění musí být omezena, např. na jednu větu, nebo se vypráví až do přerušení, které je předem stanoveno, anebo až do vyčerpání nápadů. Stanoví se také pravidlo pro přebírání vyprávění (vedle sedící hráč, na koho ukáže vedoucí, hození míčkem, klubíčkem vlny – vytváří se síť mezi vypravěči, nikdo nepůjde dvakrát, atd.). Jsou různé obměny této hry, vše záleží na fantazii vedoucího – ukončit bez upozornění, střídání z vlastní iniciativy, pokračuje ten, před koho se vypravěč postaví...

- Hra na vypravěče

Hráči sedí v kruhu, jeden hráč řekne slovo, např. čepice, druhý začne vyprávět příběh o čepici. Vedoucí hry jeho vyprávění přeruší slovem STOP a další hráč začne vyprávět na téma toho slova, které vyprávějící hráč vyslovil jako poslední.

- Jména v básničce

Hráči sedí v kruhu a každý se pokusí vytvořit rým ke svému jménu.

Např. Lucie, Lucie, kytičky nám zalije.

Petr, Petr, nosí černý svetr.

Ostatní hráči vždy opakují s rytmickým doprovodem. Stačí, když hráč najde slovo, které se rýmuje s jeho jménem, vedoucí domyslí zbytek verše. Pokud někdo rým nevymyslí, zapojí se ostatní hráči.

- Asociační kruh

První hráč řekne slovo, další hráči musí říkat taková slova, která je napadnou jako první, když uslyší slovo předcházející. Na závěr se pokusíme kruh „rozmotat“, otočí se směr a vzpomínáme si na řečená slova.

- Názvy

Hráči vymýšlí pro daný příběh co nejvíce názvů.

- Změňte slova

Vedoucí řekne slovo, hráči ho opakují. Poté mají hráči za úkol změnit samohlásku napřed v jedné slabice, později i ve více. Př. Opice – opace, apice... Můžeme přejít i k variantě, kdy musí dávat změněná slova smysl. Př. Pes- pas, léta – léto... V další variantě mění děti souhlásku les – ves – pes – nes.

- Kamarád

Hráči vymýšlejí, jaký může být jejich kamarád: malý, milý, veselý...

- Hra na básníky

Hráči sedí v kruhu a první řekne nějaké slovo, na které musí druhý hráč vymyslet rým. Když jej nevymyslí, než ostatní napočítají do deseti, vypadává ze hry. Jestliže odpoví správně, říká slovo pro dalšího hráče. Vrátit do hry se může hráč tak, vymyslí-li rým za někoho, kdo to do deseti sekund nestihne.

- Nač je to?

Vedoucí jmenuje předmět, hráči označují, k čemu je. Př. Hrníček – na mléko, na snídani. Za správnou odpověď mohou sbírat body nebo hrát skupinově, pokud už nějaká skupina neví, dostává trestný bod. Tato pravidla můžeme využít i u her *Řekni to jinak!* (cvičení synonym), *Právě naopak* (cvičení protikladů) a *K čemu to patří?* (určení celku a části – klika... dveře, auto, okno).

- Přirovnání

Vedoucí uvede začátek přirovnání (hořký jako, silný jako, studený jako...) a hráči doplňují jeden po druhém slova, která se hodí k danému přídavnému jménu. Kdo neví, získává trestný bod, vedoucí uvádí nové přídavné jméno a začíná se od hráče, který dostal trestný bod.

- Popis kresby

Jeden z hráčů nakreslí obrázek tak, aby ho ostatní neviděli. Poté se jim ho výhradně slovními prostředky snaží popsat. Ostatní kreslí podle popisu a na závěr se zkontroluje podobnost prvního obrázku s ostatními.

- Hračka

Každý si přinese jednu hračku a pokusí se vymyslet a říci ostatním, jak by se dala vylepšit. Ostatní se pokusí nakreslit vylepšenou hračku. Záleží na dobrém popisu, je možné, že si vylepšení představí každý jinak.

- Řečník

Na lístečky papíru napíšeme různá témata. Řečník si vytáhne lísteček a má za úkol mluvit na uvedené téma předem domluvenou dobu (doporučuji 0,5 - 1 min.). Kdo udělá pauzu větší než 5 sec, vypadává ze hry.

- Kartářka

Kartářka věští budoucnost z karet těm, kdo o to požádají. Musí vymyslet takovou budoucnost, která z karet vychází, je věrohodná a přijatelná pro dotyčného. Oceňuje se vtíp.

- Hra na hezká slovíčka

Vedoucí ukazuje karty s obrázky a hráči tvoří z názvů obrázků zdobněliny.

- Vyprávění podle obrázků

Hráči vypravují příběh podle obrázků. Ty mohou být přeházené, hráči mají tedy nejprve za úkol uvést jejich správné pořadí. Je možné, že se objeví více variant, následující příběh, který si od dětí vyslechneme by však měl mít logiku.

7.1.2 Hry pro rozvoj poznávacích procesů

- Liška Bystrouška

Na stěnu (na stromy) rozmístí vedoucí hry kartičky s čísly (písmeny, obrázky) blízko u sebe. Všichni hráči si je nejprve prohlíží a pak se k nim otočí zády. Vedoucí zatím jednu kartu vyřadí. Na znamení se hráči otočí a ten, kdo vykřikne jako první číslo, které chybí, vyhrává (dostane bod).

⇒ zrakové vnímání, zraková paměť

- Epidemie

Hráči stojí v kruhu se sklopeným zrakem. První z hráčů, kterého určí vedoucí, udělá grimasu a obrátí se ke svému sousedovi vlevo. Ten musí na základě zrakového vjemu grimasu co nejvěrněji napodobit a poslat dál. Na závěr se porovná grimasa prvního a posledního hráče.

⇒ zrakové vnímání, zraková paměť

- Spočítej barvy

Na procházce můžeme objevovat např. vše, co je zelené, ale menší než dlaň apod. Pokud chceme soutěžit, máme připravené papírky, které dáváme za objevení takové věci.

⇒ zrakové vnímání

- Co vidíš?

Při procházce zaznamenáme věci, které vidíme. Když jich bude dost, začneme hru. Přečteme první slovo ze seznamu (př. potraviny), a kdo jako první uvidí další potraviny, získává bod.

⇒ zrakové vnímání

- Rozdíly

Hráč hledá rozdíly na dvou zdánlivě stejných obrázcích. Takové obrázky jsou častým doplněním dětských časopisů.

⇒ zrakové vnímání

- Bludiště

V dětských časopisech či přílohách novin často vidíme různá bludiště. Ať už je to bludiště klasické nebo typ „zamotaných čar“ (*Kdo chytá rybu, Kdo kde bydlí* apod.), bludiště v různých obměnách prospívá dítěti v průpravné fázi čtení.

⇒ zrakové vnímání

- Zrcadlové tvary

Při této činnosti si hráč prohlíží dvojice obrázků, z nichž některé jsou úplně stejné a na některých se jeden člen dvojice liší právě detailem umístěným na opačné straně – př. na jednom obrázku má sněhulák koště v levé ruce, na druhém obrázku v pravé ruce. Dítě se snaží rozpoznat tyto nesrovnalosti. Takovéto cvičení zrcadlovek připraví dítě na pozdější nenápadné rozdíly v písmenkách, např: b – d.

⇒ zrakové vnímání

- Vyhledávání

Vedoucí jmenuje určitý předmět v místnosti, hráči jej vyhledají očima a pak k němu běží a snaží se ho dotknout. Vítězí hráč, který byl první.

⇒ zrakové vnímání

- Kimova hra

Na stůl položíme několik předmětů a ukážeme je hráčům. Pak předměty zakryjeme. Po odkrytí hráči hádají, která věc přibyla či zmizela, nebo hráči po zakrytí vyjmenují všechny předměty, které si zapamatovali.

⇒ zrakové vnímání

- Čím jsme stejní? Čím se lišíme?

Dvojice hráčů se postaví proti sobě a snaží se vyhledat co nejvíc věcí, které mají stejné (kterými se liší) – barva očí, oblečení apod.

⇒ zrakové vnímání

- Co to je?

V místnosti zavěsíme prostěradlo, které osvítíme lampou. Za prostěradlem předvádíme různé předměty, které má hráč podle stínu poznat.

⇒ zrakové vnímání

- Kdo se změnil?

Hráči sedí v kruhu. Jednoho hráče, který si předem dobře prohlédl své spoluhráče, pošleme za dveře. Zatímco je venku, změníme vzhled jednoho či více hráčů sedících v kruhu (svlékneme bundu, změníme účes, apod.). Zavoláme hráče, který je za dveřmi, a ten se pokusí objevit provedené změny. Podobná je varianta *Kdo si přesešel?* nebo hra *Co se změnilo?* (v nákresu na tabuli, ve výzdobě třídy...).

⇒ postřeh, zraková paměť, zrakové vnímání

- Kdo řídí orchestr?

Hráči sedí na židlích v kruhu, jeden jde za dveře. Zvolíme dirigenta, který ze svého místa hraje pantomimicky na nějaký nástroj. Ostatní musí opakovat jeho pohyby tak, aby měl hráč, který se vrátí do místnosti, co nejtěžší úkol najít toho, kdo orchestr řídí.

⇒ zrakové vnímání, pozornost, postřeh

- Pošta jede

Hráči sedí v kruhu, každý si zvolí jméno jednoho města a všem ho řekne. Uprostřed je listonoš, který má zavázané oči. Na povel „pošta jede“ oznámí, že veze poštu např. z Olomouce do Prahy. Úkolem hráčů s těmito názvy je vyměnit si místa. Listonoš se snaží někoho z nich chytit. Podaří-li se mu to, vymění si místo s chyceným (může vyvolat i více měst najednou, ale vždy jen ta, která si hráči zvolili).

⇒ sluchové vnímání, sluchová paměť, prostorová orientace

- Na pana Nováka

Hráči utvoří kruh a zvolí pana Nováka, kterému se zavážou oči. Ten se postaví do středu kruhu. Na povel vedoucího hry se kruh začne točit. Na povel STÁT se kruh zastaví a ten hráč, který stojí čelem k panu Novákovi, řekne: „Dobrý den pane Nováku!“ Jestli hráč ve středu kruhu uhodne jméno toho, kdo ho pozdravil, vymění si místa. Pokud ne, hráč uvnitř kruhu hádá dál. Pro ztížení mohou hráči své hlasy měnit.

⇒ sluchové vnímání, sluchová paměť

- Na schovávanou

Určený hráč hledá schovaný předmět podle zesilování nebo zeslabování hlasu všech ostatních hráčů. Obdobná je hra *Přihořívá, hoří*.

⇒ sluchové vnímání

- Zvuky světa

Zavřeme oči a chvíli (1 min.) vnímáme zvuky z okolí. Pak každý řekne, co slyšel. Vnímali všichni stejné zvuky nebo někdo zaslechl víc? Jaké zvuky byly příjemné či naopak?

⇒ sluchové vnímání

- Zoo

Hráči sedící na obvodu kruhu si myslí každý nějaké zvíře. Hráč sedící uprostřed má zavázané oči. Vedoucí hry předá klubíčko vlny jednomu hráči a zahájí hru. Hráč uprostřed vydá povel „zvíře, ozvi se“ a hráč, který má klubko v ruce vydá zvuk zvířete, které si zvolil. Pokud hráč uprostřed uhodne jméno kamaráda, vymění si místo. Klubko posílá dál.

⇒ sluchové vnímání sluchová paměť

- Pepíčku pípni

Hru hrají dva hráči, oba mají zavázané oči a v ruce šátek (ručník, míč..). Jeden představuje Pepíčka a na povel „Pepíčku pípni!“ zapípá. Druhý hráč, který vydal povel se snaží Pepíčka zasáhnout. Hráči si mohou počítat body, po každém kole mění role.

⇒ sluhové vnímání, prostorová představivost

- Na strážce pokladu

Strážce sedí v kruhu ostatních hráčů, má zavázané oči a hlídá „poklad“ (klíče, ozvučený míček...). Hráči se snaží strážci poklad vzít. Komu se to podaří, stává se novým strážcem.

⇒ sluchové vnímání

- Pírka ptáka Ohniváka

Hráč představující „ptáka Ohniváka“ stojí uprostřed místnosti, za pasem má zastrčená barevná „pírka“ (pruhy papíru) a má zavázané oči. Ostatní hráči mají za úkol se po jednom potichu přiblížit a „pírka“ mu sebrat. Chycený hráč vypadává ze hry, vyhrává ten, kdo má na závěr nejvíce „pírek“.

⇒ sluchové vnímání

- Hra s krabičkami

Do krabiček stejného tvaru a velikosti vložíme různý obsah (hrášek, kamínky, mince aj.). Hráčům ukážeme předem obsah krabiček a pak krabičky promícháme. Hráči podle zvuku hádají, co která krabička obsahuje.

⇒ sluchové vnímání

- Míč naslepo

Jeden hráč má míč a zavázané oči. Ostatní stojí kolem něj, jeden po druhém volají: „Na mě!“ a hráč s míčem se je snaží hodem zasáhnout. Volající hráč má míč chytit, když jej nechytí vystřídá hráče se zavázanýma očima.

⇒ sluchové vnímání, prostorová orientace

- Hledej píšťalku

Tuto hru lze hrát jen na volném prostoru s menším počtem hráčů, aby nedošlo k úrazu. Všichni kromě vedoucího hry mají zavázané oči. Vedoucí hry pískne a ostatní se vydávají po zvuku píšťalky. Kdo se jako první dotkne vedoucího hry, vyhrává.

⇒ sluchové vnímání, prostorová orientace

- Všechno lítá, co má křídla

Vyvolávač stojí před hráči a říká např. „Vrabec lítá, stůl lítá, komár lítá...“.
Pokud je výrok nepravdivý, hráči vzpaží (udělají dřep, zakroutí hlavou apod.).

⇒ sluchové vnímání

- Boj o židli

Židle jsou postaveny do kruhu a je jich o jednu méně než hráčů. Za hudby chodí hráči dokola, při přerušení hudby si sednou. Na koho nevyjde židle, vypadává ze hry a opět se jedna židle ubírá. Variantou může být i jakýkoli jiný smluvený signál – vedoucí říká jednoslabičná slova, slova začínající na A..., pokud řekne něco jiného, děti si sedají.

⇒ pozornost, postřeh, sluchové vnímání

- Slova z příběhu

Každý hráč skupiny je postavou z příběhu, který se bude číst (vyprávět). Pokud zazní v příběhu název postavy, daná postava obíhá svou skupinu.

Podobná je hra *Barevná pohádka* – podle vyprávování, v kterém se často vyskytují barvy, ukazují hráči kotouče s barvami.

⇒ postřeh, pozornost, pohotovost, sluchové vnímání

- Co to bylo?

Hráči se postaví tak, aby neviděli na vedoucího hry, a pozorně naslouchají. Mají poznat a zapamatovat si zvuky, které slyší – trhání látky, mačkání novin, bouchnutí nafouknutého sáčku, kašel apod. Vyhrává ten, kdo ví nejvíce správných údajů.

⇒ sluchové vnímání, sluchová paměť

- Pekelný stroj

Z hráčů vybereme „pyrotechnika“ – jeho úkolem bude se zavázanýma očima, jen podle sluchu, odhalit schovaný budík a zneškodnit ho, tj. vzít do ruky. Vítězí hráč s nejlepším časem.

⇒ sluchové vnímání, prostorová orientace

- Slyšet jako kočka

Hráči se nejdříve dohodnou na společném „zvuku myši“, např. hlasité pípnutí. Poté hráči zavřou oči a stanou se „spícími kočkami“. Vedoucí hry pak vyluzuje různé zvuky podobné smluvenému signálu. Otvírá dveře, triangl... Kočky se musí vzbudit pouze na smluvený zvuk.

⇒ sluchová paměť, sluchové vnímání

- Potichu

Jeden hráč má zavázané oči, úkolem ostatních je předávat si co nejtišeji nějaký předmět vydávající zvuk (klíče, zvonek, ozvučený míč...). Uslyší-li hráč se zavázanýma očima nějaký zvuk, ukáže tím směrem, a jestliže správně uhodne směr, vymění si s „nešikou“ místo.

⇒ sluchové vnímání, prostorová orientace

- Obrácená slepá bába

Všichni hráči kromě jednoho mají zavázané oči a snaží se hráče, který vidí, chytit. Kdo jej chytí, vymění si s ním místo a nyní je on „vidoucí“, kterého ostatní honí.

⇒ sluchové vnímání, prostorová orientace

- Na mimozemšťany

Hráči se mezi sebou dorozumívají tak, že slova slabikují, případně i hláskují. Většinou se jedná o nějaký pokyn, který musí ten druhý (pokud rozumí) vykonat.

⇒ sluchové vnímání, schopnost zvukové analýzy a syntézy slova

- Cink, Cink!

Hráči ukazují podle úderů (na triangl, bubínek, tleskání...) skupiny teček, jejichž počet se rovná počtu úderů.

⇒ sluchové vnímání

- Tichá pošta

Hráči sedí v kruhu. Ten kdo začíná, pošeptá slovo sousedovi, který slovo posílá dál. Až dojde slovo na konec kruhu, je vyřčeno a zjistí se, zda došlo slovo správné či nějak přetvořené.

⇒ sluchové vnímání, sluchová paměť

- Co je v pytlíčku?

Hráč má za úkol poznat hmatem všechny věci, které jsou v pytlíčku. Hru můžeme změnit – hráč má za úkol vybrat jen věci kulaté, hranaté apod.

⇒ hmatové vnímání

- Co je to?

Hráč má zavázané oči, ostatní mu přinášejí různé předměty, které musí správně určit.

⇒ hmatové vnímání

- Na slepého

Hru hrajeme ve dvojicích. Jeden z dvojice je průvodcem a vede opatrně druhého hráče, který má zavázané oči. Ten má hmatem poznat, ve které části místnosti se nachází.

⇒ hmatové vnímání, prostorová orientace

- Dvojčata

Všichni se pohybují prostorem se zavázanýma očima. Vedoucí zadává postupně úkoly, které se hráči budou snažit splnit poslepu a bez mluvení (pouze hmatem).
Př. najít stejně vysokého hráče, najít hráče se stejně dlouhými vlasy, najít hráče s podobným oblečením...

⇒ hmatové vnímání

- Slepý sochař

Hráči se rozdělí do trojic. První hráč představuje model, vymyslí si zajímavý postoj a vytvoří ho. Druhý hráč je tvárnou hmotou, musí být uvolněn, aby ho mohl slepý sochař vytvořit k obrazu svému. Třetí hráč představující slepého sochaře má zavázané oči a snaží se dle hmatu prozkoumat postoj prvního hráče a druhého hráče postavit co možná nejpodobněji. Až bude s výtvořem spokojen, může se podívat. Je možné určit nejzdařilejší dílo ze všech skupin. Role se poté vymění.

⇒ hmatové vnímání

- Na kukačku

Na zem vyznačíme (kamínky, čarou) malé kroužky – ptačí budky. Každý hráč představuje ptáčka a je schovaný v budce. Jeden hráč je kukačka – sem tam poletuje mezi budkami. Na povel musí všichni změnit budky. Kukačka se snaží dostat do něčí budky. Na koho budka nezbyla, stává se kukačkou.

⇒ prostorová orientace

- Malý prostor

Rozložte na podlaze několik lístků papíru. Hráči se mohou pohybovat jen mezi těmito listy, aniž by se jich dotkli.

⇒ prostorová orientace

- Ostrůvková baba

Po místnosti různě poklademe novinové papíry (ostrůvky). Pak hrajeme na babu, přičemž se žáci mohou pohybovat pouze po „ostrůvcích“.

⇒ prostorová orientace

- Hrátky s materiály

Vedoucí vytvoří obrazce z knoflíků, vlny, párátek, brček apod. a hráči se pokusí napodobit ze stejného materiálu co nejpřesněji vytvořený obrazec.

⇒ prostorová orientace

- Závody ve zpěvu

Zadáme slovo a první skupina zpívá písničku, v které se toto slovo objevuje. Písnička druhé skupiny musí obsahovat jakékoli slovo z písničky první skupiny (ne spojky a předložky). Která skupina jako první neví žádnou písničku, prohrává.

⇒ myšlení, tvořivost

- Na procházce

Každé dítě má určeno, co bude představovat (zvíře, ovoce, květinu apod.). Vedoucí hry předříkává: „Byl jsem na procházce a viděl jsem tam kočku, třešně, růže...“. Děti, které představují určitý druh, jakmile uslyší slovo, které jim náleží, přiběhnou k vedoucímu.

⇒ myšlení, pozornost, postřeh

- Věřte, nevěřte

Vypravěč vypráví krátký příběh, který údajně prožil. Příběh musí být buď úplně pravdivý nebo úplně vymyšlený. Když vypravěč skončí, ostatní mu kladou otázky, jejichž cílem je odhalit, zda je příběh opravdu prožitý nebo vymyšlený. Kdo uhodne, stává se vypravěčem.

⇒ myšlení

- Vyžehťte vetřelce

Zvolíme si několik slov, které mají nějakou vlastnost společnou, a přidáme slovo, které k nim nepatří – „vetřelce“. Hráči musí „vetřelce“ poznat a vyřadit (jablko, hruška, kočka, banán, ananas).

⇒ myšlení

- Na němého

„Němý“ předvádí situaci, kdy přijde do obchodu a snaží se dorozumět posuňky s „prodavači“. Naznačuje, že chce něco k pití nebo něco sladkého apod. „Prodavači“ se ho smějí ptát, o co jde, pouze tak, aby mohl odpovědět kývnutím nebo zavrtěním hlavy.

⇒ myšlení

- Na herce

Zvolíme si jednoduchou větu. Vybraný hráč má za úkol větu vyslovit s určitým citovým zabarvením – jako když má radost, zlost, nudí se, je smutný apod. Ostatní hádají, jakou má právě náladu.

⇒ myslení, empatie

- Maminka mi koupila...

Klasická hra, která dokáže zpříjemnit chvíle v každé společnosti. Stačí jen dobře poslouchat a pamatovat si. Uvádím příklad této jednoduché hry:

Maminka mi koupila panenku.

Maminka mi koupila panenku a ovoce.

Maminka mi koupila panenku, ovoce a zmrzlinu.

Takto můžeme pokračovat, dokud nás to baví a jsme schopni si pamatovat.

Tato hra je známá v různých obměnách. Záleží jen na situaci (*Dnes mě nebaví...*), na ročním období (*Od Ježíška si přeji...*), zkrátka můžete použít různé počátky věty.

⇒ cvičení pozornosti, paměti

- Kuba říká

Jeden hráč dává ostatním příkazy, které vždy začínají slovy: „Kuba říká...“, ostatní příkazy plní. Pokud však příkaz není uveden slovy „Kuba říká...“, ale například jen „Dotkni se vlasů“, musí jej protihráč ignorovat a ani se nehnout.

⇒ pozornost, postřeh, pohotovost

- Nebe, země, nos

Vedoucí hry opakuje slova: „Nebe, země, nos“ a přitom ukazuje nahoru, dolů a na nos, hráči po něm pohyby opakují. Občas se záměrně splete a například při slově „nebe“ ukáže dolů. Který hráč se splete, vypadává ze hry.

⇒ paměť, pozornost

- Rychlý jako blesk

Hráči sedí v kruhu, vedoucí hry drží uprostřed kruhu tyč. V okamžiku, kdy ji pustí, vykřikne jméno některého z hráčů. Vyvolený musí vyskočit a zachytit tyč. Pokud je pomalý a tyč se dotkne země, má trestný bod. Pokud ale tyč zachytí,

vyvolává on. Po dosažení předem stanoveného počtu trestných bodů plní hráč nějaký úkol.

⇒ pozornost, postřeh, pohotovost

- Na kámen

Hráči se pohybují po místnosti, vedoucí hry najednou zvolá „kámen“ a všichni hráči „zkamení“. Kdo včas nezareaguje, vypadává ze hry. Podobná je hra *Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum*, kdy se však hráči snaží dostat k vedoucímu, který je zády a otáčí se vždy, když dořekne danou větu. Koho uvidí se hýbat, ten se vrací na start.

⇒ postřeh

- Předávání kamínku

Hráči si v řadě v dlaních předávají kamínek (prstýnek, minci), dělají při tom i klamné pohyby, určený hráč hádá, u koho kamínek zůstal. Uhadne-li, vymění si role.

⇒ pozornost, postřeh

7.1.3 Hry jako cvičení správného dechu, hlasu, výslovnosti

- Foukaná

Soutěžící položí pingpongový míček na okraj stolu a foukáním se snaží přesunout jej z jedné strany na druhou. Mohou hrát dva hráči proti sobě.

- Rozeznění

Jeden z dvojice druhého opakovaně krátce a rychle dlaní poplácává po zádech. Druhý vydává zvuky jako „mmm“ „ááá“ apod. Následuje výměna rolí.

- Na Tarzana

Dvojice stojí čelem k sobě, pěstmi se bijí do hrudníku a vydávají zvuky. Otevíráním úst a hrdla zvuk zesilují.

- Zívání

Hráči mohou sedět v kruhu. Všichni nadechnou nosem, zhluboka zívnu (beze zvuku) a propnou paže. Pak se vše opakuje s velmi slabým zvukem, následně i velmi hlasitě.

Skupina se může rozdělit na tři menší, první zívání začne, druhá rozvede a třetí dokončí.

Vše se opakuje ale s povzdechem a nějakým doprovodným pohybem.

- Zaseknutá siréna

Hráči sedí na bobku a vydávají ten nejhlubší zvuk, jaký dovedou. Pomalu vstávají a přitom zvyšují i hlas, takže nejvyšší tón zpívají ve chvíli, kdy úplně stojí. Poté postupujeme obráceně. Opakovaným vstáváním a sedáním napodobíme sirénu. Vedoucí podle svého uvážení zastaví pohyb a sirénu „zasekne“ na jednom tónu. V tentýž okamžik se musí zastavit tělo i stoupání či klesání zvuku a hlas musí setrvat v dosažené výšce.

- Zvuky kruhu

Hráči se postaví do kruhu. Vedoucí vysvětlí, jaké zvuky lze vydávat ústy, a některé předvede. Potom každý zkusí vydat nějaký zvuk a celá skupina ho po něm zopakuje. Může to být cokoli od šepotu po vřeštění, ale každý zvuk by měl být jiný. Kolik zvířat, mechanických zvuků apod. dokáže skupina napodobit?

Zvukový projev můžeme spojit s pohybem či zrytmizovat.

- Vizualizace zvuku

Jedna skupina hráčů předvede určitý zvuk (např. motor, zvířecí hlas, vrzání podlahy), druhá skupina má znázornit pohyb, který se zvukem koresponduje.

- Hlasy postav

Každý hráč si vylosuje lísteček s typickou pohádkovou postavou a snaží se změnit svůj hlas a mluvit tak, jak by mluvila daná postava. Ostatní mohou poznávat, o jakou postavu se jedná.

- Na cizince

Pustíme hráčům ukázkou cizího jazyka z magnetofonu a hráči napodobují angličtinu, italštinu aj. Klademe důraz na intonaci a tempo řeči.

- Na němého

Vedoucí vyslovuje bezhlasně samohlásky (později i slova) a hráči poznávají, o kterou samohlásku se jedná.

Těžší variantou je vyslovování slov. Jeden hráč rty vysloví nějaké slovo. Ostatní se snaží hráči odezírat ze rtů. Kdo správně uhádne vyslovené slovo, vyslovuje jako další.

- Jazykolamy

Jazykolamy mohou hráči i vymýšlet, stačí poskládat několik podobně znějících slov. Kdo správně odříká jeden jazykolam, může vymyslet další.

Příklady jazykolamů: Kaplan plakal v kapli.

Nesnese se se sestrou.

Jelen letěl jetelem, jetelem letěl jelen.

Klára Králová hrála na klavír.

7.1.4 Hry jako prostředek poznávání prvních hlásek a písmen

- Země, voda, vzduch

Vedoucí hry zamíchá karty s písmeny a bere jednu po druhé. Ukáže písmeno hráčům a současně řekne: „Země“ (nebo voda, vzduch). Pokud řekne „země“ – hráčící se snaží říci co nejrychleji zvíře začínající písmenem na kartičce a žijící na zemi. V případě, že vedoucí hry řekne „voda“, hráči jmenují zvířata žijící ve vodě. Záleží na domluvě, místo zvířat můžeme vymýšlet jména, města apod.

- Co budeš dělat?

Hráči sedí v kruhu a vedoucí se střídavě ptá, např.: „Co budeš dělat, až budeš slonem?“ Hráč, na kterého vedoucí ukázal, musí odpovědět slovesem, které začíná stejným písmenem jako zvíře, kterým má být. V našem případě slunit se – slon. Odpověď však nemusí odpovídat skutečnosti, například veverka – vařit.

- Boj o písmeno

Vedoucí ukazuje hráčům karty s písmeny a současně řekne např. zvíře (povolání, pohádka...). Úkolem je co nejrychleji požadované zvíře, začínající daným písmenem, vykřiknout. Ten, kdo první správně odpoví, získává kartičku s tímto písmenem. Vyhrává ten, kdo má kartiček nejvíc.

- Písmenkový salát

Na každý lísteček napíšeme nějaké písmeno a lístečky dáme do mísy. Jeden hráč z mísy vytáhne lísteček a přečte nahlas písmeno na něm napsané. Kdo jako první vykřikne slovo začínající tímto písmenem, dostává lísteček a smí tahat další písmeno. Kdo má na konci nejvíc lístečků, je vítěz.

- Otoč se zády

Hráči si píší prstem písmena na záda. Pokud hráč, kterému je na záda psáno, určí napsané písmeno správně, počítá si bod a role se vymění.

- Abeceda ve městě

Na procházce ulicemi lze velmi dobře hrát následující hru: Ke každému písmenu abecedy si najdeme na nápisech, plakátech apod. jedno slovo, které daným písmenem začíná.

- Sestav větu

Hráčům řekneme několik různých písmen (např. M, U, V) a jejich úkolem je sestavit větu tak, aby měla tolik slov, kolik jsme zadali písmen, a aby každé slovo začínalo tímto písmenem. V našem případě: Maminka umí vařit. Věta by měla být logická.

- Obchodní zástupci

Hráči sedí v kruhu. Vedoucí má karty s písmeny abecedy, vytáhne jedno písmeno a zvolený hráč – obchodní zástupce – musí říci, jak se jmenuje, odkud pochází (město nebo stát), co prodává. Všechny odpovědi musí začínat na dané písmeno.

- Poznej písmenko

Hráč se zavázanýma očima má poznat správná písmena (např. polystyrénová) hmatem. Později můžeme zařadit i krátká slova.

- Bitva písmen

První skupina je např. C, druhá F (využijeme právě probíraná písmena). Uprostřed hřiště uděláme dvě čáry (asi jeden metr od sebe). Každá skupina si sedne na jednu čáru (těžší varianta – lehne na záda, na břicho...). Označeny jsou i konce hřiště. Vedoucí vypráví příběh. Pokud se ozve písmeno C, první skupina honí druhou a naopak. Honit se nesmí hráči, kteří jsou už za označeným koncem. Ti, co jsou chyceni, pak hrají v tom družstvu, do kterého byli chyceni, a můžeme změnit písmenka.

- Písmenkové Bingo

Připravíme pro hráče kartičky, na kterých je tabulka s písmeny. Každá tabulka obsahuje jinou kombinaci písmen. Postupně odříkáváme různá písmenka a hráči je z kartičky vyškrtávají. Kdo vyškrtá jako první celou tabulku, zvolá „BINGO“ a vyhrává.

Pokud již hráči umí zapisovat písmena sami, můžeme rozdat kartičky s prázdnými tabulkami a hráči si svou kombinaci písmen vymyslí a dopíší do tabulky.

- Písmeno týdne

Vedoucí vybere vhodné písmeno (může začít tím, které se dítěti líbí, samo si ho vybere, kterým například začíná jeho jméno, atd.) a vyhlásí ho „písmenem týdne“. Po celých sedm dní pak pomáhá dítěti vyhledávat slova začínající tímto písmenem v dětských časopisech, novinách... Dítě vyhledává, podtrhává, vybarvuje, vystřihuje, dokresluje obrázek, zkrátka vše, co si samo určí. Činnost musí být zábavná. K tomu dopomůže atmosféra – slova nalepená na nástěnce, lednici, připevněná v prostoru třídy/bytu. Když týden skončí, mohou se všechna slova vlepit do připraveného sešitu a písmeno týdne se mění. Postupně můžete vytvořit knížku se všemi písmeny abecedy.

- Prstová abeceda

Každé nově naučené písmenko se též můžeme naučit ztvárňovat pomocí prstů. Až budou děti umět číst, mohou si pomocí prstové abecedy povídat.

- Jak chutnají písmenka

K této činnosti potřebujeme cokoli jedlého ve tvaru písmen. Pokud jí dítě písmenkovou polévku, může jíst písmenka v pořadí, které mu určujeme, jak jdou za sebou v jeho jménu... Při této hře ale musíme zapomenout na zásady slušného chování, neboť budeme určitě u jídla mluvit, domlouvat se, vyměňovat písmenka a polévku nebudeme dojídat teplou. Dnes se již prodávají i písmenkové sušenky, můžeme využít za odměnu při některé z jiných her.

Při této činnosti si dítě jistě v nejmenším neuvědomí, že se něco učí. Je to zábava a dobrodružství.

- Popelka

Při této hře si dítě zahraje na popelku, která třídí písmenka do označených místiček. Doporučuji těstovinová písmenka, pokud však nejsou při ruce, klidně můžete písmenka vyrobit či vystříhat z novin.

- Jaké?

Vedoucí řekne podstatné jméno př. moře, hráč vymýšlí přídavné jméno začínající na stejnou hlásku. Přídavné jméno by mělo vyznačovat možnou charakteristiku – musí spolu obě slova souviset. Př. květina – krásná, růže – rudá, mrak – modrý, děda – dobrý, máma – milá, atd.

- Děti, kdo tu je?

Při této hře předříkáváme říkanku: „Děti, kdo tu je, kdo se od D (A, B...) jmenuje?“. Děti mají ukázat na hráče, jehož jméno začíná na toto písmeno. Můžeme hrát i variantu *Děti, co tu je?* – předměty v místnosti.

- Budíček

Hráč se probudí na předem určenou hlásku. Vedoucí říká slova a pokud je na začátku (na konci nebo uvnitř slova) určená hláska, hráč plní smluvený úkol. Př. zvedne hlavu z lavice, zašteká, povyskočí, zamává, atd. Pokud má mít hra soutěžní charakter, pravidla mohou být různá. Ve skupině dětí může hrát roli krok dopředu, při špatné reakci dozadu, pokud hraje dítě samo s vedoucím (převážně rodičem), mohou se střídat v říkání slov, dítě se pak dostane i do opačné situace – posuzuje správnost rodičovy reakce.

- Slovní kopaná

První hráč řekne slovo. Druhý hráč musí vymyslet takové slovo, které začíná posledním písmenem předcházejícího slova.

Obměnou může být vymyšlení celých vět.

- Zvláštní věta

Utvoř větu, v níž budou všechna slova začínat písmenem např. B. Kolik takových vět dokáže vytvořit celá vaše třída/rodina?

- Hra s iniciálami

Vedoucí napíše na každý lísteček iniciály jednoho hráče ze skupiny. Každý lístek skrývá iniciály jiného hráče. Každý hráč si vylosuje jeden lístek a má za úkol určit, komu iniciály patří. Předpokládá se, že se hráči znají jmény.

- Písmenkový mlýn

Jedná se o obměnu společenské hry *Mlýn*. Na hracím plánu jsou barevná políčka, ve kterých jsou velká tiskací písmena. Cílem hry je sestavit co nejvíce smysluplných slov a obrat spoluhráče o kameny.

- Tělo jako písmeno

Každý hráč dostane za úkol ztvárnit písmeno vlastním tělem. Když si postupně sestavíme celou abecedu, můžeme provozovat ranní písmenkovou rozcvičku.

- Zkopíruj plán

Hlavní herní plán je někde ukrytý. Hráči k němu chodí a snaží si zapamatovat umístění písmen (různé varianty – malé tiskací, velké psací...) a následně je zapsat do svého zmenšeného čistého herního plánu.

7.1.5 Hry se zaměřením na rozdíl krátkých a dlouhých samohlásek

- Zvláštní věty

Úkolem je vytvořit větu, v nichž nebude ani jedna dlouhá/krátká samohláska.
Vítězí ten, kdo vytvoří nejdelší větu.

- Morseovka

Dítě znázorňuje délku samohlásek ve slově graficky.

táta — • mává — — letadlo • • •

Můžeme soutěžit, kdo najde nejvíce slov na daný grafický záznam.

— — • párátko, házíme, pálíme, záříte ...

- Hatmatilka

Každý hráč si myslí dlouhé slovo a vysloví ho tak, aby krátké samohlásky byly dlouhé a naopak. Kdo uhodne jako první vyslovené slovo, říká další slovo.

- Slovo jako rytmický celek

a) Každý hráč dostane nějaký nástroj, myslí si slovo a rytmicky ho vyjádří. Musí zachovat rytmus dle krátkých a dlouhých samohlásek. Ostatní hráči opakují. Až se vystřídají všichni, můžeme hru ztížit vytvářením a rytmizováním vět.

b) Jeden hráč má triangel, ostatní dřívka, bubínek nebo stačí tleskat. Vedoucí řekne slovo, ostatní ho vyjádří – dlouhé samohlásky hraje triangel, krátké ostatní hráči. Pokud se hráč s trianglem splete, střídá ho hráč, který jako první chybu odhalí.

- Obrázky nám pomohou

Hra navazuje na hru *Slovo jako rytmický celek*, hráči vyjadřují své slovo obrázkem – př. zajíček – nakreslí malého zajíčka, velkého a opět malého –

velikost závisí na délce samohlásky. Až budou všechny obrázky hotové, můžeme si je ukazovat a rovnou rytmizovat.

- Tak i tak

Vedoucí dětem postupně říká slova, která mají jiný význam, pokud se krátké samohlásky vysloví jako dlouhé a naopak. Kdo první řekne správně slovo s opačnými délkami samohlásek, než má slovo vyřčené, získává bod. Děti si uvědomí, jak moc se může změnit význam slova, pokud ignorují délky samohlásek.

Příklady slov: d_l (dal, dál),

v_la (víla, vila)

M_l_ (Míla, Milá)

l_sk_ (láska, laská)

b_t (být, byt)

7.2 Etapa slabičně-analytického čtení

7.2.1 Hry se slabikami

- Čínská restaurace

Jeden hráč jde za dveře, ostatní se dohodnou na názvu jídla a rozdělí si mezi sebou slabiky. Hráč se vrátí, ostatní sedí u imaginárního stolu, jedí a baví se přitom „čínsky“, tj. každý říká jen svou slabiku z názvu domluveného jídla. Hráč musí poznat název jídla. Začínáme jednoduchými názvy, později mohou přijít názvy jako třešňová bublanina, čokoládová roláda apod.

- Bingo ze slabik

Připravíme pro hráče kartičky, na kterých je tabulka se slabikami. Každá tabulka obsahuje jinou kombinaci slabik. Postupně odříkáváme různé slabiky a hráči je z kartičky vyškrtávají. Kdo vyškrtá jako první celou tabulku, zvolá „BINGO“ a vyhrává.

Můžeme také rozdat kartičky s prázdnými tabulkami a hráči si svou kombinaci slabik vymyslí sami a dopíší do tabulky.

- Přesmyčky

Vedoucí ukazuje přesmyčky, kdo uhodne první správné slovo, získává bod. Můžeme udělat soutěž skupin, každá obdrží několik přesmyček, vítězí ta, která bude první se všemi správně vyřešenými přesmyčkami.

Př. tyša – šaty, soslo – losos, lašá – šála

- Najdi si dvojici

Tato hra může být použita, pokud chcete žáky rozdělit do dvojic, nebo třeba jen tak pro zábavu při hudbě. Každý žák dostane jednu slabiku dvojslabičného slova. Musí najít k sobě patřící slabiku a pak si spolu mohou zatančit než se dohledají ostatní dvojice. Zlehčená varianta je s nápovědou na začátku hry: Př. „Všechna vzniklá slova jsou názvy zvířat.“

- Slovní kopaná na slabiky

První hráč řekne slovo. Druhý hráč řekne takové slovo, které začíná poslední slabikou předcházejícího slova.

- Nesmyslné předložky

Hráči dostanou obrázek a karty s předložkami. Spojují předložky s obrázkem (ten by neměl být běžný, aktivita musí být zábavná, proto bych doporučovala obrázky, které budou s předložkovým spojením vtipné).

- Hra na jména

Vedoucí napíše na papírky slabiky – první písmeno je velké. Hráči mají za úkol slabiku přečíst a vymyslet jméno (daná slabika musí být první slabikou ve jméně). Mohou pak slabiky rozdělit do skupin – dívčí a chlapecká jména. Použije-li dítě jméno spolužáka, papírek se slabikou obdrží právě jmenovaný spolužák.

- Hledá se slabika

K této hře stačí jakýkoli obrázek a může se hrát již od dvou hráčů. Ti střídavě označují předmět na obrázku, v jehož názvu se nachází předem domluvená slabika. Kdo již nebude moci nic na obrázku označit, prohrává.

- Zkouška mlčení

Tato hra je nejlépe využitelná při procházce (nebo třeba při přechodu do školní jídelny, družiny apod.). Vedoucí hry vyhlásí zkoušku mlčení – hráči nesmí promluvit nahlas. Mlčení mohou porušit jen v předem dohodnutém případě. Např. Vedoucí vždy v určitých intervalech oznámí určitou slabiku a hráči zaměří svou pozornost na předměty, v jejichž názvu se tato slabika objevuje. Kdo takový předmět uvidí, může nahlas říci odpovídající slovo a dojít si k vedoucímu pro bod (např. lístek s obrázkem). Za bezdůvodné mluvení se lístek vrací.

- Živá čítanka

- a) Každý hráč má jednu nebo dvě slabiky. Vedoucí říká slova, hráči, kteří mají příslušné slabiky, přiběhnou na smluvené místo a slovo složí.
- b) Vždy dva hráči dostanou stejnobarevné slabiky dvojslabičných slov. Společně skládají tak, aby vznikla slova.
- c) Každý hráč má slabiku. Vedoucí ukazuje postupně slabiky a ten, kdo může vytvořit s danou slabikou slovo, přiběhne k vedoucímu.

- Rybníček

Hráč chytá udičkou s magnetem z rybníčku (krabice) „rybičky“ – slabiky. Pokud slabiku správně přečte, může si ji ponechat. Vyhrává ten hráč, který vytvoří ze svých rybiček (slabik) co nejvíce slov.

- Na proud

Dvě družstva o stejném počtu hráčů si sednou do dvou řad. Na jednom konci je položena kostka nebo jiný předmět, na druhém sedí vedoucí hry a zadává prvním hráčům z družstev úkoly (ukáže dvě slabiky – zda může vzniknout slovo, obrázek a slabika – zda se slabika nachází v názvu obrázku, apod.). Hráči se drží za ruce, pokud je úkol správně, vyšlou první z družstev signál stisknutím ruky. Poslední, když přijmou signál, seberou kostku. Po každém kole jde první hráč na místo posledního.

7.3 Etapa plynulého čtení slov

7.3.1 Hry se slovy

- Z jednoho druhé

Z písmenek jednoho slova lze vytvořit řadu dalších slov. Vítězí ten, kdo jich vymyslí nejvíce. Například zahrada – hrad, rada, hazard, zrada, zdar...

- Namaluj jméno

Pro každé písmenko jména namalujeme jeden předmět, který daným písmenem začíná. Například ADAM: auto, dům, ananas, myš. Obrázkové písmo se dá využít při zašifrovaných dopisech, pokud si děti vymyslí obrázky k celé abecedě.

- Barevná abeceda

Tuto činnost můžeme využít jako soutěž ve skupinách. Každé skupině přiřadíme jednu barvu, jednu abecedu. Abecedy se rozházejí po třídě, družstva dostanou

slovo/větu (podle početnosti skupin) a budou ho/ji muset složit z písmen jim určené barvy. Hra je na základě štafety – až přinese písmeno první dítě, může vyrazit další. Vyhrává samozřejmě skupina, která složí slovo/větu správně a nejdříve.

My musíme vybrat slova, která obsahují každé z písmen jen jednou, lepší bude, když vynecháme písmena s háčky a čárkami.

- Živá písmena

Každý hráč si vylosuje jedno písmeno. Snaží se najít k sobě hráče s takovým písmenem, aby dohromady dali ze svých písmen slovo.

- Kdo nic nemá, vyhraje

Tato hra je jednoduchá na přípravu. Stačí nám obyčejná hrací kostka a lístky se slovy. Důležité je, aby byla slova jedno až šestislabičná.

Na začátku hry si hráči rozdělí spravedlivě slova nebo mohou slova losovat. Pak postupně hází kostkou a odevzdávají slovo, které má stejný počet slabik, jako padlo teček na kostce. Pokud hráč již tolika slabičné slovo nemá, čeká a pokračuje další hráč. Vyhrává ten, kdo první odevzdá všechny lístky se slovy.

- Obálka s písmenky

Připravíme si obálku, do které dáme nastříhané kartičky se všemi písmeny abecedy. Úkolem hráčů je obálku otevřít a v předem dohodnutém čase sestavit pomocí písmen co nejvíce slov tak, aby každé písmeno bylo použito právě jednou.

- Slovní matematika

Zadané příklady: myš + Lenka =

 Petr + klíč =

 kolo + běžky =

Pro ztížení může být některé ze slov ztvárněno obrázkem nebo bude mít hráč za úkol ztvárnit obrázkem vzniklé slovo.

- Abc – anagramy

Anagramy jsou slova s přeházenými písmeny. Abc – anagramy jsou slova, v kterých písmena daného slova poskládáme podle abecedy. Př. aktovka – aakkotv. Hráči se snaží slovo rozluštit.

- Za desaterými dveřmi

Obrázek je ukryt „za desaterými dveřmi“. Získá jej ten, kdo všechny dveře otevře – přečte správně slova, která drží deset hráčů. Ti střeží správnost čtení, kdo odhalí chybu stává se tím, kdo otvírá dveře. Poslední slovo je nejobtížnější.

- Věž

Hráči tvoří slova tak, aby následující slovo bylo o jednu hlásku delší. Mohou tvořit jednotlivě nebo ve skupině, kdy každý dodá jedno písmeno. Slova zapisují pro lepší přehlednost pod sebe.

k

ko

kos

kost

- Čtvercová síť

Hráči se střídají v tazích a do čtvercové sítě doplňují taková slova, která mají alespoň jedno písmeno společné s některým s předchozích slov.

Př.: 1. tah ruka

2. tah l

ruka

k

- Stejně začíná a končí

Skupiny hráčů hledají slova, která začínají i končí stejným písmenem.

- Utekla nám písmenka

Př.: P_d okn_m vyrost_a krásná rů_e.

Písmena můžeme mít roztroušena kolem textu a použít motivaci: „Koukněte děti, jak se nám písmenka rozutekla! Kdo jim dokáže najít jejich místo?“

- Palindromy

Tento výraz označuje slova nebo věty, které znějí stejně, ať je čtete odpředu nebo odzadu. Hráči se pokusí taková slova najít, můžeme použít nápovědu – neúplné slovo.

Příklady palindromů: oko, kajak, radar, krk

Jelenovi pivo nelej. Na pět šidel hledí Štěpán. Kobyla má malý bok.

7.3.2 Hry na kontrolu porozumění

- Roztržitý spisovatel

Pro skupiny si připravíme stejné povídky nebo básničky, ve kterých vynecháme slovo nebo celé věty. Úkolem skupin je text v co nejkratším čase a co nejlépe doplnit.

- Telegram

Vedoucí hry přečte (nebo hráčům rozdá) krátký text a úkolem soutěžících skupin je zkrátit ho tak, aby se dal poslat jako telegram. Vyhrává skupina, která splní úkol jako první.

- Malované čtení

Další zábavnou činností je tzv. malované čtení. Opět můžeme využít dětské časopisy, v kterých se takto psané texty vyskytují. Vhodné je využívat toto čtení v době, kdy děti umí číst jen slova s otevřenými slabikami, složitější slova můžeme vyjádřit obrázkem a nevezmeme tak dětem pocit, že přečetly celý

příběh samy. Můžeme také děti vyzvat, ať se pokusí takový příběh samy vytvořit, popřípadě to může být skupinová práce. Taková výzdoba třídy, na které se podílí všechny děti jak psaním, tak malováním a později i čtením, vylepšuje nejen prostředí ale i atmosféru ve třídě.

- Komiksové obrázky

Hráči doplňují bubliny k obrázkům, tvoří příběh.

- Na poštu

a) Každý hráč dostane v obálce dopis s krátkou výzvou. Výzvu přečte a splní.

b) Hráč přečte výzvu pro sebe a před ostatními splní příkaz. Ti pak mají za úkol domyslet obsah dopisu.

- Nákup

Hráč dostane seznam věcí, které má „koupit“ – vybrat z obrázků na magnetické tabuli nebo z věcí, které jsou rozloženy na stolku. Druhý hráč – prodavač – kontroluje správnost nákupu.

- Hádej, co jsem?

Hráč si přečte na lístečku, koho (co) má pantomimicky nebo zvukově ztvárnit. Ostatní hráči se snaží uhodnout koho (co) hráč představuje.

- Výlet

Ze židlí utvoříme vlak. Hráči dostanou názvy stanic, kde mají vystoupit. Vedoucí volá nebo ukazuje na cedulích jména stanic, kudy vlak projíždí, kdo zapomene vystoupit, musí pokračovat v jízdě a čeká, až bude vlak projíždět opět jeho stanicí.

ZÁVĚR

Prováděný výzkum potvrdil nedostatek uceleného materiálu s nápady pro rozvoj počátečního čtení a já se pokusila obohatit tuto kategorii o jeden soubor her. Hry jsou členěny v rámci etap, jejichž rozdělení je uvedeno v publikaci Křivánek, Z., Wildová, R., 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Nechci tím navodit pocit, že se dané hry mohou využívat jen v jednotlivých etapách. Je to pouhé členění a věřte, že spoustu her zvládnou děti v mateřské škole a zároveň je ocení i dospělí lidé.

Hry jsem čerpala z dostupné literatury, oporou mi byly vlastní nápady a praktické zkušenosti. Soubor sice nebyl jako celek ověřen empirickým šetřením, ale byl ověřován po částech formou izolování jednotlivých her. Některé hry jsem hrála s jedním dítětem, další hry byly součástí programů letních táborů a odpoledních zájmových činností. V souboru se objevují i hry, které jsem praktikovala při výuce čtení v 1. ročníku, při výuce hudební, tělesné či výtvarné výchovy, najdou se i takové, z kterých jsem čerpala při hodinách matematiky. To však neznamená, že by se některé nápady nedaly využít v dalších vyučovacích předmětech. Do budoucna plánuji ověřit tento soubor i jako celek.

Velkou výhodou uvedených her vidím v možnosti spolupráce pokročilejších a méně pokročilých čtenářů. Ve školní skupině (na začátku prvního ročníku zvláště) je rozdílnost připravenosti na čtení značná. Do první třídy přicházejí děti, které již umí číst, a zároveň s nimi (v krajních případech) děti, které neměly knihu v ruce. Učitel musí dbát na individualizaci a právě hra mu usnadní práci, neboť při hře se mohou zapojit všechny děti bez rozdílu.

Práci považuji za zdroj nápadů a inspirací a věřím, že bude mým společníkem v začátcích i v průběhu mého budoucího povolání stejně jako v povinnosti mateřské, kdy budu vědomě zábavnou formou připravovat své děti na ten důležitý krok – vstup do školy a s ním velmi související „povinnost“ naučit se číst.

Seznam použité literatury

Bennett, S., Bennett, R. *365 zábavných činností bez televize*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-257-2.

Beránková, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2.

Breníková, M. *Hrátky s abecedou aneb Moje první čtení*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0433-1.

D'Andrea, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-232-7.

Danneckerová, E., Riegerová, B. *100 her na 5 minut*. Praha: Svojtka, 1997. ISBN 80-7237-283-1.

Doyon, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.

Fiedl, J. *261 her pro děti od tří let*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0360-2.

Gardinová, N. *Krátké hry pro dlouhé chvíle*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-104-5.

Havlíková, M. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978. 13-868-78.

Hermochová, J., Neuman, J. *Hry do kapsy I*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-672-1.

Hermochová, J., Neuman, J. *Hry do kapsy II*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-673-X.

- Houška, T. *Škola je hra*. Praha: Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- Hřebejková, J. *Jak pracujeme s dětmi v prvním ročníku*. Praha: SPN, 1961. 14-3-20.
- Hřebejková, J. a kol. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Praha: SPN, 1981. 14-523-81.
- Hřebejková, J. a kol. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: SPN, 1984. 14-405-84.
- Jedlička, J. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Pedf v Ostravě, 1972.
- Kalábová, N. *Hrajeme si a tvoříme se skřítky*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0990-2.
- Klégrová, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- Kořínek, M. *Didaktika základní školy*. Praha: SPN, 1984. 14-356-84.
- Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1985. 17-248-85.
- Křivánek, Z. *Cvičení k didaktice prvopočátečního čtení a psaní, 1. díl – Čtení*. Praha: Karolinum, 1991. 382-178-91.
- Křivánek, Z. *Mimotřídní práce v počátečním čtení*. Praha: Pedf UK, 1997.

Křivánek, Z., Wildová, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedf UK. ISBN 80-86039-55-2.

Lynch, Ch., Kidd, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7.

Mezera, A. a kol. *Hravé čtení*. Praha: KPK, 1990. ISBN 80-85267-11-X.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-595-X.

Nelešovská, A. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0815-9.

Neuman, J., Zapletal, M. *Hry do kapsy X*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-025-9.

Němec, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.

Pausewangová, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 1992. ISBN 80-85282-28-3.

Pavlová, J., Pišlová, S. *Barevná čeština pro prvňáčky*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-102-8.

Portmannová, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.

Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Santlerová, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

Santlerová, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Spiesová, 1993.

Smith, Ch. X. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-82-8.

Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

Tymichová, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1985. 14-506-85.

Verecká, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

Wagnerová, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU, 1997. ISBN 80-7082-309-7.

Weaverová, M. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-512-1.

Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedf UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

Wildová, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedf UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

Žáčková, H., Jucovičová, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D&H, 2000.