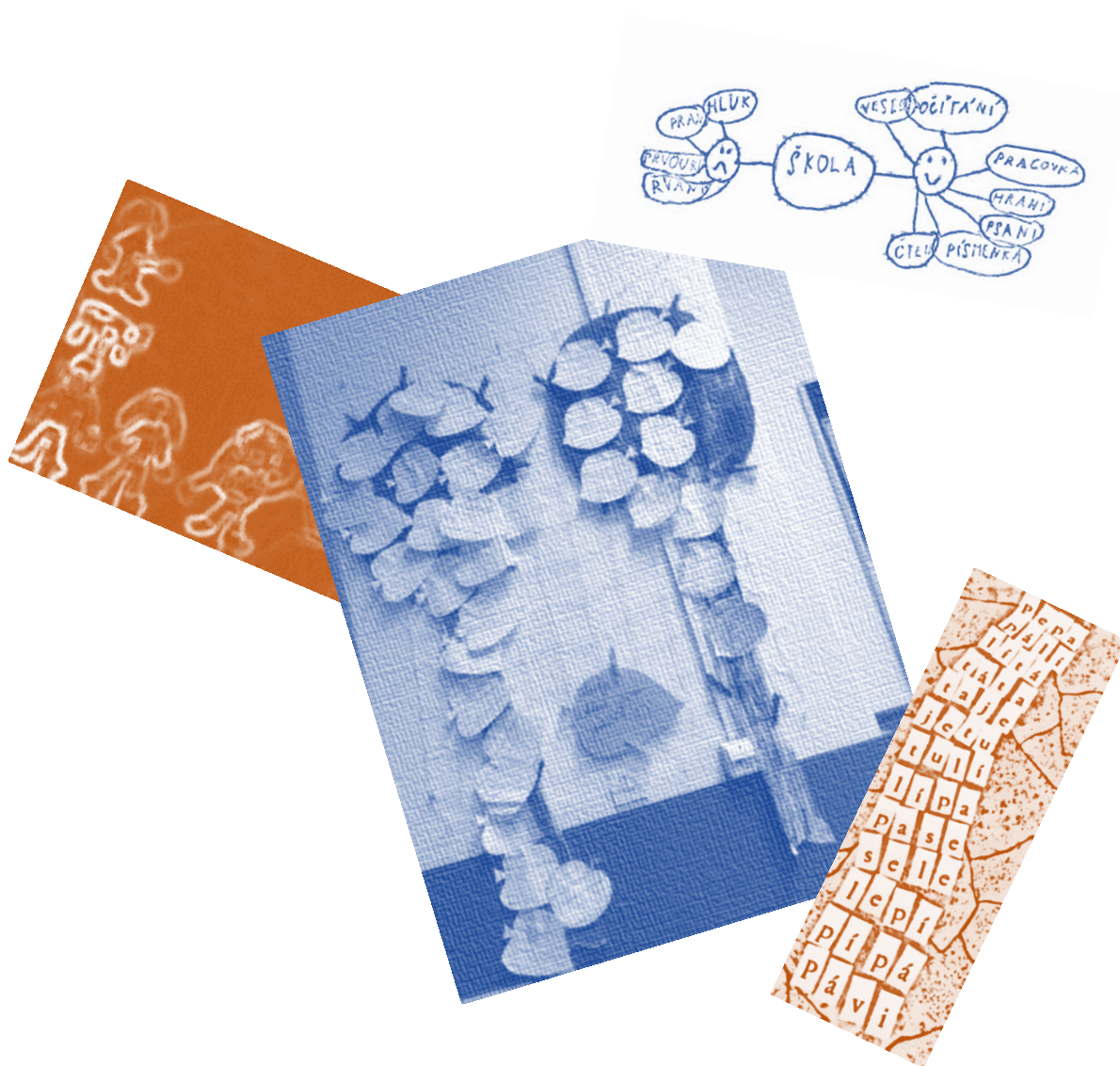


Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti

Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy



autor: Mgr. Hana Havlínová, Ph.D.

srpen 2017

Obsah

Úvod	1
Vymezení pojmů souvisejících s tématem čtenářské gramotnosti	2
Čtenářská gramotnost	3
Počáteční čtenářská gramotnost	3
Metody rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti	6
Čtení	8
Čtenářské strategie	9
Čtenářství neboli vztah ke čtení	12
Čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence	12
Identifikace očekávaných výstupů školních vzdělávacích programů v propojení s rovinami čtenářské gramotnosti	13
Metodická doporučení vedoucí k rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti	16
Náměty vhodné pro realizaci v 1. ročníku	17
Slovní kopaná pro prvňáky	17
Nedokončené věty	18
Domino	19
Uplakaná muchomůrka	20
Čti a kresli	22
Dinosaurius Emanuel	23
Ilustrování vlastní věty	25
Náměty vhodné pro realizaci ve 2. ročníku	26
Pejsek Alík	26
Poztrácené pohádky	27
Jak měli hodiny se zlou kukačkou	29
Maminčin výtečný štrúdl	31
Kalendář	33
O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka	34
Domácí mazlíček	36
O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem	38
Atlas hub	40
Jídelní lístek	41
O ztracené hrušce	42
Literatura	45

Úvod

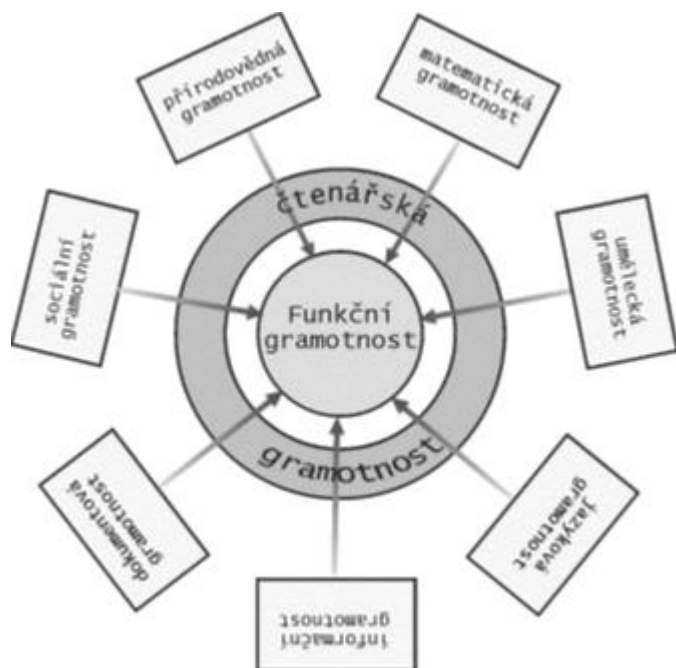
Úroveň zvládnutí dovednosti čtení a rozvíjení čtenářské gramotnosti jsou středem zájmu učitelů a pedagogické veřejnosti po celém světě již několik desetiletí. Tento zájem je oprávněný a nabývá na významnosti vzhledem k tomu, že se jedná o gramotnost klíčovou, která je základním kamenem k budování gramotností v dalších oblastech lidského života. Zároveň je to oblast, kde se vzájemně prolínají a překrývají otázky co, jak a proč žáky učíme. Jde o konkrétní konání jednotlivých učitelů v konkrétních třídách s konkrétními žáky. Předkládaný text vznikl na základě studia odborné literatury a hledání odpovědí na výzkumné otázky položené při práci na disertační práci¹ v rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Cílem práce byl popis a analýza reálného obrazu rozvíjení čtenářské gramotnosti u začínajících čtenářů z didaktického hlediska, tedy z pohledu činnosti učitele, zaznamenání, popis a analýza činností a aktivit probíhajících ve vyučovacích hodinách z hlediska výukových cílů, metod a používaných didaktických materiálů. Výstupem z této analýzy je sestavení a ověření nápadníku, tedy materiálu, který poskytuje učitelům konkrétní metodická doporučení k položení kvalitních základů čtenářské gramotnosti u nejmladších žáků a k jejich následnému rozvíjení.

¹ https://is.cuni.cz/webapps/zzp/search/?tab_searchas=basic&lang=cs

Vymezení pojmů souvisejících s tématem čtenářské gramotnosti

V zahraniční i české odborné literatuře lze nalézt mnoho definic gramotnosti. Jako výchozí využijeme definici gramotnosti reflektující současnou situaci, ve které se evropská společnost nachází: „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou vyžadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ [Doležalová, 2005, s. 14]

Postavení čtenářské gramotnosti vůči ostatním oblastem funkční gramotnosti, jak jej navrhla V. Najvarová (2008) je znázorněno na obrázku č. 1. Zde je dobře patrné významné postavení čtenářské gramotnosti v celém souboru gramotností a komplexnost pojmu funkční gramotnost.



Obrázek 1: Čtenářská gramotnost a její postavení s ohledem na ostatní složky funkční gramotnosti [Najvarová, 2008, str. 10]

Čtenářská gramotnost

V české odborné literatuře se s termínem gramotnost v dnešním pojetí setkáváme v 90. letech 20. století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a následně vlivem mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, u nás prováděných od roku 1994. Tyto výzkumy ukázaly, že školní výuka systematicky rozvíjí techniky čtení, nedostatečně rozvíjí dovednosti čtení s porozuměním za účelem získávání informací a následné práce s nimi. Pojem gramotnost byl do té doby u nás spojován pouze s pojmem alfabetizace (analfabetismus = negramotnost).

Požadavek na čtení s porozuměním není nový. Již v roce 1989 v metodické příručce k českému jazyku a literatuře pro 1. ročník nalezneme cíl, k němuž učitel žáky v průběhu prvního roku školní docházky má směřovat: *„Žáci čtou na konci školního roku správně a s porozuměním, plynule po celých slovech jednoduché věty v krátkých a přiměřených textech. Při čtení správně vyslovují a začínají uplatňovat správný slovní přízvuk. Čtou také potichu a s porozuměním krátké věty i jednoduché písemné úkoly.“* [Kořínek, Křivánek, 1989, s. 62]

Pedagogický slovník uvádí, že čtenářská gramotnost je *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“* [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42]

A dokument České školní inspekce (dále ČŠI) přejímá definici z mezinárodního šetření PISA/OECD 2001 a definuje čtenářskou gramotnost jako: *„...schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* [ČŠI, 2011, str. 3]

Počáteční čtenářská gramotnost

„Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.“ [Švrčková, 2011, s. 36] Tato definice zahrnuje všechny dílčí oblasti rozvíjené ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace v 1. období ve vzájemné jednotě a souladu a vystihuje podstatu cílů kladených před žáky a jejich učitele při pokládání základů k rozvíjení čtenářské gramotnosti v tomto období.

„Primárním cílem této etapy označované jako počáteční čtenářská gramotnost je položit základy čtení a psaní. Právě označení „gramotnost“ však vyjadřuje, že se nejedná pouze o rozvoj počátků těchto dovedností ve smyslu jejich „technického“ osvojení. Důraz je kladen především na jejich rozvoj z hlediska funkčního využití v tzv. celoživotní perspektivě.“ [Wildová, 2005, s. 13] Celek gramotnosti utváří čtení, psaní, poslech, vyjadřování, myšlení. Mezi základní didaktická východiska ve školním vyučování patří přirozenost, smysluplnost, individualizace cílů, individualizace vyučovacích prostředků, aktivita žáků, motivace, spontánnost, tvořivost.

Počáteční čtenářská gramotnost je širším pojmem než počáteční čtení, protože zahrnuje vedle dovedností čtení také rozvoj psaní, vyjadřování a aktivního poslechu. Tyto pojmy jsou spojovány s obdobím 1. a 2. ročníku základní školy. *„V počáteční čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž každá má svůj specifický význam v komplexním rozvoji žáka a žádná není opominutelná.“* [Švrčková, 2011, s. 75]

Jedná se o techniku čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice (uvědomění si), sdílení, aplikace. Žádná z těchto rovin by neměla být upřednostňována ani zasunuta do pozadí. V 1. a 2. ročníku není možné dosáhnout plného zvládnutí všech rovin, vzhledem ke specifickým toho věkového období.

Technikou čtení rozumíme rozeznávání písmen a jejich skládání do slov, vět i delšího textu. Zahrnuje plynulost, tempo, správnost, frázování a dynamiku při hlasitém čtení. V současné době se v našich školách vyučuje technika čtení metodou analyticko-syntetickou, metodou genetickou a metodou Sfumato, okrajově metodou globální. Technikou psaní rozumíme dovednost čitelně a srozumitelně zaznamenávat text. V českých základních školách se vyučuje klasické „vázané“ psací písmo, písmo Comenia Script a jiné varianty nevázaného písma.

Doslovné porozumění textu je dovednost založená na dekódování čteného textu se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností. V počáteční fázi se jedná o základní úroveň čtení s porozuměním založenou na porozumění základním významům slov a krátkých větných spojení, na kterém lze stavět další roviny čtenářské gramotnosti. Dovednost zahrnuje i schopnost vyhledávat konkrétní informace uvedené v textu, základní orientaci v textu a určení časové posloupnosti děje. Doslovnému porozumění čtenému textu napomáhají ilustrace doprovázející text. Na učitele je kladen požadavek dovednosti formulování vhodných otázek, které provázejí žáka textem, jak na počátku čtení, tak po přečtení textu. Zařazováno může být čtení hlasité i tiché. Rozvoj doslovného porozumění probíhá postupně, učitel nejprve u žáků monitoruje úroveň porozumění a napomáhá zlepšení porozumění. Zahraniční výzkumy zařazují do roviny doslovného porozumění také budování a rozvíjení slovní zásoby. Je

dokázáno, že rozvoj doslovného porozumění je přímo závislý na šíři aktivní slovní zásoby žáka. Zařazování aktivit zaměřených na rozvíjení slovní zásoby může příznivě ovlivnit hlubší porozumění textu.

Vyvozování / vysuzování závěrů z přečteného textu je další rovinou čtenářské gramotnosti. Žák posuzuje a hodnotí text z různých hledisek, např. odhaduje záměr autora, vyvozuje na základě informací, které nejsou v textu exaktně uvedeny, dokáže číst „mezi řádky“, odvodí závěry na základě vlastních životních zkušeností nebo na základě zkušeností z předchozí četby. Učitel napomáhá rozvíjení této roviny čtenářské gramotnosti volbou vhodných textů a navozováním situací, které umožňují využití předchozích znalostí žáků. Vhodně formuluje otázky, které podněcují žáky k vyvozování vlastních závěrů a k posuzování textu na základě určených kritérií v průběhu i na konci čtení.

Sdílení prožitků a pocitů z vlastní četby se spolužáky, diskuze nad přečteným textem, porovnávání pochopení textu s ostatními je další rovinou čtenářské gramotnosti. Do této roviny patří zároveň sdílení vlastní tvorby. Je zde přirozeně rozvíjena dovednost komunikace a spolupráce mezi žáky. Učitel vhodně volí formy vyučování, které umožňují komunikaci mezi žáky, učí žáky základní dovednosti komunikace a spolupráce, např. při skupinové práci, kooperativním učení a projektovém vyučování. Do této roviny čtenářské gramotnosti zařazujeme dovednost aktivního naslouchání, jako dovednost přijímání informací od ostatních, kterou je třeba také rozvíjet. Zároveň se jedná o trénink stabilizované pozornosti po určitou dobu a o dovednost vhodného reagování na přijaté informace. Učitel rozvíjí aktivní naslouchání např. pravidelným zařazováním hlasitého předčítání do vyučovacích hodin.

Při aplikaci, tedy využití četby k seberozvoji a dalšímu vzdělávání žák zúročuje zjištěné informace a prožitky z vlastní četby v reálném životě a při dalším studiu. Dramatizuje konkrétní přečtené texty a samostatně tvoří texty vlastní. Učitel vybírá texty vhodné k dramatizaci, dává žákům možnost vlastní tvorby a podporuje jejich tvořivost a ve spojení s rovinou sdílení umožňuje žákům vzájemnou prezentaci jejich vlastní tvorby.

Nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti je rovina metakognice. Pokročilejší čtenáři zvládnou dovednost reflektovat, tedy uvědomovat si záměr vlastního čtení a v souladu s ním volit texty a způsob čtení. Dokáží vyhodnotit vlastní porozumění textu a záměrně volit čtenářské strategie pro lepší porozumění. Učitel pomáhá žákům postupně vytvářet základní dovednosti sebehodnocení, představuje jim vhodné čtenářské strategie a vybírá texty takové obtížnosti, aby žáky podněcovaly k dalšímu rozvoji.

Metody rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti

Ve výše uvedených definicích bylo nastíněno, jakým způsobem učitel podporuje rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že jednotlivé roviny se vzájemně částečně prolínají a jejich postupné osvojení na sebe navazuje, jsou i metody vedoucí k jejich rozvíjení ve vzájemném propojení.

K metodám vhodným pro rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti patří všechny tzv. aktivizující metody, tedy postupy, které vedou výuku tak, aby stanovených cílů bylo dosahováno na základě vlastní učební činnosti žáků s důrazem na myšlení a řešení problémů. S ohledem na požadavek komplexnosti a prolínání jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti patří mezi vhodné metody RWCT (Reading Writing Critical Thinking) převzaté ze zahraniční literatury, které byly pro podmínky v českých školách modifikovány společností Kritické myšlení.

„Základním nástrojem učení, vyjadřování, komunikace a tvorby je v programu RWCT jazyk. Protože dovednostem spojeným se čtením a psaním se žáci v primární škole teprve učí, ovlivňuje konkrétní situace průběh i výsledky učení žáků. Počáteční nevelké dovednosti čtení a psaní nejsou překážkou pro zařazování většiny nabízených činností. Zpočátku více předčítá učitel, žáci své odpovědi kreslí. Nepodceňujme je, nějak si poradí.“ [Tomková, 2007, s. 68]

Učitel vybírá ze široké nabídky metod, uzpůsobuje je věku a potřebám žáků konkrétní třídy i časovým a organizačním možnostem dané školy. Výhodou metodiky RWCT je její variabilita a možnost uzpůsobení. Mezi metody RWCT, které lze využít v 1. a 2. ročníku základní školy patří např. čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, zjednodušená metoda I.N.S.E.R.T, skládankové čtení, dále formy grafických organizátorů jako Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, myšlenkové / mentální mapování, Věnnův diagram. Pro záznamy z vlastní četby žáků lze využít podvojný zápisník, který je formou čtenářského deníku zachycujícího vlastní myšlenky žáků o přečtené knize. Formou vyučování vhodnou pro individuální četbu jsou dílny čtení. Pro rovinu sdílení je vhodná tvorba vlastní knížky / leporela nebo vedení zážitkového deníku. Metody RWCT lze s úspěchem zařazovat v běžné základní škole v rámci daného rozvrhu vyučovacích hodin. Jak uvádí výše uvedená definice, základní důraz je položen na používání jazyka, na rozvoj vyjadřování a komunikaci mezi žáky, na dovednosti které jsou pro žáky významné v celoživotní perspektivě. Metody RWCT jsou pro žáky zajímavé, což je jejich výhodou. Důraz na motivační funkci v sobě zároveň obsahuje i nebezpečí jejich zařazování učiteli pouze pro zpestření jednotlivých vyučovacích hodin bez

promýšlení, co přinášejí konkrétním žákům a jak podporují jejich učení v dlouhodobějším horizontu.

Primární metodou rozvíjení čtenářské gramotnosti v komunikačním pojetí je kladení otázek. Položit správnou otázku je obtížným úkolem pro žáky i pro učitele. Učitel, který při tvoření otázek k textu vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, formuluje otázky na všech jejích úrovních, protože každý typ otázky představuje způsob myšlení na určité úrovni. Zjednodušená klasifikace otázek zahrnuje čtyři typy otázek: přímé, úsudkové, hodnotící a otázky na aplikaci. Uzavřené otázky zaměřené na zjišťování odpovědí ano-ne, nenapomáhají prohlubování myšlení. Za pomoci otázek vyžaduje učitel od žáků, aby interpretovali informace získané ze čteného textu, syntetizovali myšlenky, analyzovali poznatky, přepracovávali mentální obrazy a text hodnotili. K zvládnutí dovednosti vhodně formulovat otázky by měli být vedeni také žáci. [Palenčárová, Šebesta, 2006]

Kooperativní učení / skupinové vyučování umožňuje integraci obsahu vyučování a rozvoje osobnostních kvalit žáků v interakci se spolužáky. Tato forma vyučování umožňuje variabilitu, danou konkrétními přístupy škol a učitelů, zároveň umožňuje prolínání kooperativních přístupů s jinými přístupy, např. propojení s principy problémového vyučování a projektové výuky. Skupinová učební činnost je vhodná pro sběr informací, práci s informacemi a jejich hodnocení. Mezi metody vhodné v 1. a 2. ročníku patří diskuse, řešení problémů uzpůsobených věku žáků, návrh a tvorba konkrétního produktu (pozvánka na karneval, plakát na dané téma, leporelo), simulace reálné situace, rolové hry v dramatické výchově. Výhodou takto uspořádaného vyučování je přenesení zodpovědnosti za učební proces na žáky, důraz je položen na společné plánování, organizaci práce, propojení dílčích operací, které povedou ke společnému cíli s odpovědností za tento cíl, dále jsou rozvíjeny komunikativní vlastnosti a dovednosti žáků, je rozvíjena sebedůvěra, schopnost sebereflexe a sebehodnocení, dovednost vzájemné pomoci a spolupráce. Kooperativní učení je efektivní v motivační sféře, do činnosti jsou zapojeni všichni žáci, zvyšuje se jejich aktivita a zájem o učení, dochází ke zkvalitnění výkonu. Nevýhodou jsou vysoké nároky na profesní a osobnostní kvality učitele, na jeho dovednost vybírat a nabízet žákům situace a témata vhodné ke skupinové práci, na jeho schopnosti utváření skupin, jejich podporování v průběhu práce, při předcházení či řešení konfliktních situací, které při interakci mezi žáky mohou vzniknout. Kooperativním dovednostem se žáci musí učit postupně po jednotlivých krocích, což klade nároky na čas. Zmíněné nevýhody jsou ve výsledku převáženy přínosem v podobě zkvalitnění výkonu žáků i nastolením pozitivního a bezpečného prostředí třídy.

Úspěšný způsob rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je takový, který kombinuje výhody popsaných přístupů a předchází s nimi spojeným rizikům. Aby učitel mohl plánovat, co se mají jeho žáci naučit, měl by vědět, z jakých rovin se čtení s porozuměním skládá a jaké

nároky jsou vývojově a individuálně přiměřené právě jeho žákům. Učitel zavádí metody postupně, nečeká, že žáci vše hned zvládnou. Metoda je zpočátku cílem, nikoli nástrojem učení a teprve, když žáci ovládnou metodu, mohou díky ní lépe získávat informace a lépe se učit.

Čtení

Pojem čtení není synonymem pro pojem čtenářská gramotnost. Čtení je procesem dekodování psaného textu. Pedagogický slovník definuje čtení jako: „...*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42]

S ohledem na celoživotní učení je definováno funkční čtení: „*Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.*“ [Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 15]

Ve školní praxi se pojem čtení používá ve dvou základních významech. Je to: 1. aktivita uplatňovaná při komunikaci s textem, 2. součást vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Cílem nácviku techniky čtení je dekodování významu písmen, slabik, slov, větných celků, zvládnutí dovednosti číst plynule, přiměřeným tempem, s porozuměním významu přiměřeného textu. Ke zvládnutému čtení patří také osvojení různých způsobů čtení podle cíle, se kterým daný text čteme. Mezi způsoby čtení patří hlasité čtení, při kterém se zdokonaluje technika čtení, intonace a tempo řeči. Hlasité čtení bývá ve škole prováděno formou společného čtení, kdy jeden žák čte hlasitě a ostatní žáci sledují text zrakem, sborové čtení, při kterém čtou nahlas všichni žáci společně nebo skupinové čtení, kdy čte nahlas skupina žáků společně, a ostatní žáci zrakem sledují text. Oproti tomu tiché čtení je definováno jako čtení, při kterém čtenář vnímá obsah čteného textu zrakem, bez vyjádření řečovým ústrojím. Cílem tichého čtení není zprostředkování textu ostatním, ale pouze pro sebe. Tiché čtení je z počátku pro žáky těžší, přechodnou formou může být čtení šeptem. Mezi hlasitým a tichým čtením jsou rozdíly v rychlosti, kvalitě a především ve funkci, kterou plní. [Gavora, 2008] „*Čtení se v primární škole vyskytuje v celé řadě poloh a různé z nich jsou zdůrazňovány v různých situacích výuky a zkoušení (ověřování úspěšnosti čtení). Tak jmenovitě: zřetelné čtení s důrazem na výslovnost, rychlé čtení, bezchybné čtení, plynulé čtení*

s náležitým oddělováním pasáží, rozumějící a domyšlené čtení, na které naváže reprodukce či volné vyprávění.“ [Helus, 2012, s. 208]

Závěrečná definice vystihuje komplexnost a komplikovanost procesu čtení: „Čtení je myšlení a není bezprostředně vidět ani slyšet. Umět číst vyžaduje zvládnout celou řadu dovedností, porozumět poznatkům o čtení a čtenářství, osvojit si čtenářské návyky a postoje.“ [Košťálová, 2009, s. 25]

Čtenářské strategie

Strategie obecně je definována jako: „Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287] Čtenářské strategie podporují aktivní práci s textem, usnadňují porozumění textu a jsou základním kamenem čtenářské gramotnosti. Jsou to postupy, které žák používá uvědoměle a záměrně před čtením, v jeho průběhu i po něm. O využití čtenářské strategie hovoříme tehdy, pokud se žák setkává s obtížnějším textem a zvažuje, jaký typ techniky čtení použije pro určitý cíl čtení.

Výzkum PIRLS 2001 ve své metodice uvádí klasifikaci sedmi čtenářských strategií: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktura textu. [Potužníková, 2010] Při výzkumu PIRLS 2011 byly sledovány pouze čtyři postupy, tedy činnosti, které čtenáři při četbě dělají a které vedou k porozumění a to vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu. [Kramplová, 2012] Podle ČŠI mezi čtenářské strategie patří předvídání, práce s diagramy, tabulkami, časovými osami náležejícími k textu, formulování otázek, záměrné vyhledávání a třídění informací z různých typů textu. [ČŠI, 2010] Pokud se přikloníme k této definici, můžeme hovořit o práci se čtenářskými strategiemi i u nejmladších žáků.

Zahraniční literatura uvádí mezi tzv. fungujícími strategiemi aktivizaci předchozích znalostí a vytváření spojení jako „mostu“ k novým informacím, tvoření otázek, které otevírají dveře k porozumění, vysuzování jako čtení mezi řádky, vizualizaci jako tvoření mentálních představ, určování důležitosti informací, propojování a hodnocení informací. Za důležitou čtenářskou strategii považuje budování a rozšiřování slovní zásoby. Autoři se odvolávají na velké rozdíly ve slovní zásobě mezi dobrými čtenáři a čtenáři selhávajícími. [Tankersley, 2005] V české odborné literatuře není rozšiřování slovní zásoby uváděno mezi čtenářskými strategiemi.

Chceme-li, aby žáci – čtenáři dokázali flexibilně a samostatně vybírat mezi strategiemi a efektivně je používali, učíme je postupně:

- Sledovat průběh vlastních myšlenkových operací v průběhu čtení;
- monitorovat své vlastní porozumění a soustředit se na význam textu;
- naslouchat svému „vnitřnímu hlasu“, který vytváří porozumění textu;
- uvědomit si obtíže s porozuměním textu;
- pokusit se změnit čtenářskou strategii, aby bylo dosaženo porozumění textu;
- vědět kdy, proč a jak používat konkrétní čtenářské strategie k dosažení úplného porozumění textu. [Harvey, Goudvis, 2007]

Gavora (2008) používá místo termínu čtenářské strategie termín způsob čtení a podle cíle čtení rozlišuje šest způsobů čtení: čtení informační zaměřené na získávání informací a seznámení s obsahem textu, orientační čtení je zběžné čtení sloužící k rychlé orientaci v textu, přerušované čtení je pomalým podrobným čtením sloužící k hlubšímu zamyšlení nad textem, rekreační čtení poskytuje čtenáři emocionální prožitek z četby, výběrové čtení napomáhá čtenáři cíleně vybrat z textu požadované informace, při kombinovaném čtení se střídají základní druhy čtení. Způsoby čtení jsou závislé na druhu textu, na čase, na čtenářském záměru, technice a kvalitě čtení každého žáka. Nácvik těchto postupů vyžaduje čas, který musí učitel vyčlenit na úkor jiných aktivit. Je to ale investice, která se vyplatí. Žáci by měli pochopit, proč jsou tyto postupy účinné a musí je přijmout za své.

Při plánování výběru metod a forem vhodných k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti se nejlépe hodí uvažování o klasifikaci čtenářských strategií podle Najvarové (2010), která mezi ně zařazuje:

- Předvídání – žák předvídá další děj příběhu, utváří svůj vlastní závěr na základě informací z dříve čtených textů nebo na základě vlastní zkušenosti;
- propojování informací – žák ze získaných informací zobecňuje, vyvozuje závěry, čte „mezi řádky“, na základě kontextu odhadne význam neznámé informace, neznámého slova, při čtení textu využívá předchozích znalostí, vytváří souvislosti mezi textem a svými zkušenostmi, s jiným textem nebo propojuje čtený text s informacemi o světě;
- vytváření mentálních obrazů (vizualizace) – žák využívá představivosti a fantazie a vytváří si ve své mysli představy (obrazy) toho, co čte, to napomáhá lepšímu zapamatování nových informací a jejich lepšímu vybavování, pozitivní efekt této strategie je zaznamenáván i u průměrných a slabých čtenářů;
- kladení otázek k textu – žáci jsou postupně vedeni k tomu, aby si sami tvořili vhodné otázky k textu (nahlas či v duchu), v úvodních fázích pokládá otázky učitel, tato strategie rozvíjí schopnost kritického myšlení, pokud jsou otázky kladeny na různých úrovních Bloomovy taxonomie;

- identifikace hlavních myšlenek – žák odděluje podstatné informace od informací dílčích, podstatné informace dokáže jednoduchým způsobem zaznamenat;
- vytváření souhrnů (shrnutí) – žák dokáže formulovat informaci vlastními slovy, obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu, tato strategie úzce souvisí se strategií identifikace hlavních myšlenek;
- kontrolování – žák tuto strategii používá, pokud neporozuměl zadání, při vyhledávání si v textu může zvýrazňovat a podtrhávat podstatné informace, po přečtení si sám kontroluje správnost splnění úkolu;
- hodnocení – žák po přečtení zhodnotí formu textu, zhodnotí informace z textu, o textu si povídá se spolužáky, argumentuje.

S podporou osvojení čtenářských strategií začínají učitelé od 1. ročníku s pomocí modelování, kdy učitel nahlas formuluje myšlenky a ukazuje postup při práci s konkrétním textem. Aby učitel mohl modelovat, musí být sám čtenářem, měl by znát jednotlivé strategie a vědět, kdy je vhodné je použít, musí naslouchat svému vlastnímu hlasu a dokázat tento hlas interpretovat svým žákům. [Šafránková, 2009]

Nácvik strategií by měl obsahovat tyto prvky:

- Učitel vysvětlí, proč a kdy se používá daný postup. Žák by měl pochopit smysluplnost daného postupu a jeho funkci při práci s textem;
- učitel předvede vzorový postup. Ilustruje a dokumentuje, jak má žák postupovat;
- následuje praktické procvičení postupu. Cílem této fáze je dosáhnout určitého stupně dovednosti, což je zdoluhavý proces, při kterém je potřeba počítat s dalším opakováním. Žák by si měl uvědomovat jednotlivé kroky a dokázat je kontrolovat;
- učitel poskytuje zpočátku více pomoci a postupně tuto pomoc redukuje;
- učitel průběžně diagnostikuje dosaženou úroveň a upravuje svojí další podporu žákům. [Gavora, 2008]

Výuka čtenářských strategií přináší žákům výhody i nevýhody. Mezi výhody patří, že pokud žáci ovládnou strategii, poradí si s textem i slabí čtenáři. Naopak rizikem je obtížné udržení zájmu žáků, při delším nácviku určité strategie. Nevýhodou je malá možnost diferenciacce, kterou učitel reaguje na individuální potřeby jednotlivých žáků, protože slabý žák nezvládne věnovat pozornost zároveň obsahu textu a správnému výběru a použití strategie, kterou ještě nemá zvládnutou. Významný vliv na zvládnutí čtenářských strategií má učitel. Ten, který zná strategie, zadává takové úkoly, při kterých si je žáci procvičí, zatímco studují obsah. Učitel, který není se čtenářskými strategiemi dobře obeznámen, může některé zanedbávat. [Košťálová, 2009]

Čtenářství neboli vztah ke čtení

Pojem čtenářská gramotnost bývá někdy směřován s pojmem čtenářství. Pojem čtenářství je lépe chápat jako vztah ke čtení, který si každý jedinec buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností a zároveň je to uvědomění si sebe sama jako čtenáře. Je afektivním a tedy neměřitelným cílem při rozvíjení čtenářské gramotnosti. Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst je předpokladem k úspěšnému rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Ukázalo se, že proces rozvíjení čtenářství začíná už u soustředění na poslech čtené / vyprávěné pohádky v mateřské škole a doma. I malé děti dovedou v textu hledat, když o něm vyprávějí, styl pohádky provokuje jejich fantazii a paměť a ve spojení s kresbou, zpěvem, hrou a pohybem se buduje jejich zkušenost s textem. Tady se často rozhoduje, bude-li jednou dítě čtenářem. Učitel v 1. ročníku navazuje na předčtenářské období, na zkušenosti dětí z mateřské školy a z rodiny, zohledňuje různost výchozí pozice u jednotlivých žáků. Žák, který zvládl techniku čtení na určité úrovni, nemusí být zároveň čtenářem. Tím je, až když se aktivně zajímá o svět literatury, vybírá si četbu a o přečteném diskutuje. Učitel na 1. stupni vhodně zvolenými metodami a rozmanitostí textů, které žákům předkládá, podporou sdílení prožitků o přečtených knihách se spolužáky a vlastním příkladem buduje vztah žáků k literatuře. Tím je připravuje nejen na studium na dalších vzdělávacích stupních, ale utváří i jejich vztah ke čtení v dospělosti.

Čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence

Pojmy čtenářská dovednost a čtenářská kompetence jsou si definičně velmi blízké a lze je užívat jako synonyma. Z didaktického hlediska je vhodnější termín dovednosti. Dovednost patří mezi základní pojmy pedagogiky. „*Obecně znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti.*“ [Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59] Čtenářské strategie se časem zautomatizují, žák si neuvědomuje jejich používání a stávají se čtenářskými dovednostmi. Jejich výsledkem je rychlé, plynulé, správné čtení s porozuměním. Klasifikace čtenářských dovedností podle PIRLS zahrnuje určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktury textu. [Krapková, 2005] Rozdíl mezi čtenářskými strategiemi a dovednostmi je tedy v míře jejich zautomatizování, velmi těžko lze mezi nimi najít jasnou hranici. Výše uvedené metody rozvíjení čtenářských strategií a metody rozvíjení čtenářských dovedností, jsou shodné.

Čtenářskou kompetenci chápeme jako dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě, do které se promítají čtenářské potřeby a zájmy. Je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře,

na znalosti jazyka, na sociálním postavení, úrovni intelektu, na čtenářské zkušenosti. Jedná se o připravenost k vnímání textu a jeho čtenářského prožití. Budování čtenářské kompetence nekončí ukončením školní docházky. [Metelková Svobodová, Hyplová, 2011] Dlouhodobě utvářenou připravenost k četbě lze chápat jako proces rozvíjení jednotlivých úrovní čtenářské gramotnosti s důrazem na cíle kognitivní. Čtenářské potřeby a zájmy souvisejí s jednotlivými úrovněmi čtenářské gramotnosti v oblasti afektivních cílů, čtenářské zkušenosti souvisejí s rovinami čtenářské gramotnosti v oblasti cílů psychomotorických. Čtenářské prožití úzce souvisí s výše definovaným pojmem čtenářství a s vnitřní potřebou žáka číst.

Pokud žáci dovedou pracovat s textem, rádi používají knihy, aby si vyhledali informace, které potřebují, znamená to, že je splněn základní požadavek kladený na žáka, kterým je schopnost využívat čtení v jeho mnohočetných formách. Je důležité, aby si žák byl vědom aktuálního cíle četby, který se může lišit podle zvoleného textu a typu zadaného úkolu:

- Žák čte, aby zvládl dekodování jednotlivých písmen;
- aby se naučil číst v určitém tempu;
- aby se naučil hlasitě předčítat;
- aby pochopil obsah a význam textu;
- aby se naučil něco nazpaměť;
- aby získal nové informace;
- aby něco prozkoumal;
- pro zábavu. [Badegruber, 1997]

Identifikace očekávaných výstupů školních vzdělávacích programů v propojení s rovinami čtenářské gramotnosti

Vzhledem k tomu, že RVP ZV nepoužívá termín čtenářská gramotnost a očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura zaznamenané v RVP ZV na konci prvního období, tj. na konci 3. ročníku základní školy, jsou spíše formulovány jako výsledky učení o jazyce a jeho užívání, záleží na jednotlivých školách, jak definují očekávané výstupy související s rozvíjením čtenářské gramotnosti.

Pro učitele a žáka je jasně stanovený cíl důležitým vodítkem pro každodenní školní práci. Kvalitativní obsahová analýza vybraných školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) byla proto zaměřena na identifikování a přiřazení konkrétních výstupů ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace k jednotlivým rovinám čtenářské gramotnosti, jejichž rozvíjení je realizováno nad rámec rozvíjení roviny techniky čtení a psaní. Nebyly identifikovány výstupy ŠVP týkající se roviny metakognice, ve které učitel pomáhá žákům postupně vytvářet základní

dovednosti sebehodnocení, ani výstupy týkající se roviny sdílení jako součásti čtenářské gramotnosti v komunikačním pojetí. Konkrétně formulované očekávané výstupy identifikované ve ŠVP byly přiřazeny k rovinám čtenářské gramotnosti pro 1. a 2. ročník odděleně. A pro učitele mohou být tyto formulace vodítkem při přípravě a plánování vyučovacích hodin.

1. ročník

Rovina doslovného porozumění

Žák:

- Řadí ilustrace podle dějové posloupnosti
- Určí pořadí vět v textu – dodržuje posloupnost děje
- Vypráví podle obrázkové osnovy
- Spojí obsah textu s náležitou ilustrací
- Ilustruje přiměřený text
- Orientuje se v přiměřeném textu
- Převypráví příběh vlastními slovy
- Dramatizuje jednoduchý text

Rovina vyvozování závěrů z přečteného textu

Žák:

- Domýšlí závěr příběhu
- Vysuzuje z textu na základě vlastní zkušenosti

Rovina aplikace získaných poznatků

Žák:

- Rozlišuje literární fikci od skutečnosti
- Vytvoří krátký text na zadané téma

2. ročník

Rovina doslovného porozumění

Žák:

- Určí pořadí vět v textu – dodržuje posloupnost děje
- Ilustruje přiměřený text
- Orientuje se v přiměřeném textu
- Dramatizuje jednoduchý text

- Vyhledává klíčové myšlenky
- Rozezná různé typy textů – rozliší pohádku, báseň, vyprávění s dětským / se zvířecím hrdinou
- Charakterizuje hlavní postavu
- Převypráví příběh vlastními slovy
- Spojí obsah textu s náležitou ilustrací
- Formuluje otázky k přečtenému textu

Rovina vyvozování závěrů z přečteného textu

Žák:

- Domýšlí závěr příběhu
- Předvídá události v další části příběhu
- Vysuzuje z textu na základě vlastní zkušenosti

Rovina aplikace získaných poznatků

Žák:

- Aktivně vyhledává a třídí informace
- Rozlišuje literární fikci od skutečnosti
- Tvoří text podle klíčových slov
- Využívá četbu jako zdroj informací
- Vytvoří krátký text na zadané téma

Ukazuje se, že školní vzdělávací programy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v 1. a ve 2. ročníku obsahují očekávané výstupy, které se týkají pouze třech rovin čtenářské gramotnosti (roviny doslovného porozumění, roviny vyvozování závěrů a roviny aplikace získaných poznatků). Nezahrnují rovinu sdílení ani rovinu metakognice.

Učitelé, kteří se účastnili výzkumu prováděného v rámci zpracování disertační práce, uváděli, že významným cílem týkající se čtenářské gramotnosti, je vybudování pozitivního vztahu ke čtení a ke knize u jednotlivých žáků. Podle nich tento cíl není možné zařadit mezi očekávané výstupy, protože je neměřitelný a nelze hodnotit, do jaké míry ho bylo dosaženo. Oslovení učitelé vnímali rozvíjení čtenářství, tj. vztahu ke čtení jako významné: „*Čím raději čte, tím je lepší čtenář a naopak.*“

Metodická doporučení vedoucí k rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo zmapovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti ve vyučování a poskytnout učitelům metodickou podporu k naplnění rozvoje čtenářské gramotnosti v jejím komunikativním pojetí. Metodická doporučení nezahrnují aktivity zaměřené na nácvik a rozvoj techniky čtení a psaní, tyto roviny jsou neoddělitelnou součástí uváděných aktivit. Nezaměřují se ani na rozvíjení roviny metakognice. Zabývají se možnostmi rozvíjení dalších rovin čtenářské gramotnosti, jež lze úspěšně rozvíjet na elementární úrovni v 1. a 2. ročníku v souvislosti s očekávanými výstupy výše analyzovaných ŠVP. Jedná se o rovinu doslovného porozumění, rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu, rovinu sdílení prožitků z vlastní četby a rovinu aplikace získaných poznatků.

Dále uvedené metody a aktivity byly vyzkoušeny ve vyučovacích hodinách u žáků 1. a 2. ročníku a jsou vhodné k realizaci při rozvíjení jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Často vycházejí z upravené metodiky RWCT a z principů činnostního učení, byly pozorovány v různých obměnách a variantách podle věku žáků, jejich schopností a velikosti skupiny. U každé vyučovací hodiny nebo aktivity je uveden sledovaný cíl, rozvíjená rovina čtenářské gramotnosti a očekávaný výstup ŠVP, doporučená časová dotace, pomůcky a metodický postup včetně přesahů do dalších oblastí, doporučení k realizaci a použité texty.

Po praktickém provedení aktivity ve třídě následoval rozhovor a reflexe s učitelkami, které průběh činnosti ve třídě sledovaly. Byly zaznamenávány pozitivní reakce i problematické situace, vymezena rizika při realizaci aktivity a navržena možnost jejich řešení. Toto je zaznamenáno v závěru každé aktivity.

Nápadník je uspořádán pro 1. a 2. ročník zvlášť, některé aktivity je možné v obměně podobě realizovat v obou ročnících. Náměty nejsou záměrně uspořádány podle rozvíjených rovin čtenářské gramotnosti, protože v mnoha případech je rozvíjeno více rovin současně.

Náměty vhodné pro realizaci v 1. ročníku

Slovní kopaná pro prvňáky

Cílem aktivity je rozvíjení slovní zásoby a aplikace znalosti konkrétních písmen. Je přípravou na rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák převede text vlastními slovy“

Časová dotace: 10 – 15 minut, podle potřeby lze zařadit do libovolné vyučovací hodiny a do kterékoliv její části (na úvod jako rozcvičku, v relaxační části hodiny, při závěrečném upevňování učiva)

Pomůcky: sada kartiček s písmeny nebo slabikami pro každého žáka

Příklad přípravy na aktivitu a vysvětlení pravidel: *Připravte si kartičky s rozstříhanými písmeny (slabikami) a rozdělte se do dvojic. První ze dvojice složí slovo a položí ho na stůl, druhý ze dvojice si slovo přečte a složí další slovo, které bude začínat na poslední slabiku slova, které složil kamarád. Ve skládání se budete střídát a snažíte se složit, co nejvíce slov. Můžete změnit délku samohlásky ve slabice (mele – létá) a malé písmeno na velké (kope – Pepa). Pokud by si kamarád nevěděl rady, můžete mu poradit.*

Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje podporu a dopomoc žákům, kteří ji potřebují.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola – jednotlivé dvojice přečtou svá složená slova.

Přesah: Při práci ve dvojicích je rozvíjena dovednost komunikace a spolupráce. Zároveň je rozvíjena technika čtení, dovednost analýzy a syntézy slov. Aktivita má také motivační funkci, ukazuje žákům smysluplnost a využití znalosti písmen. Složená slova je možné následně přepsat v psací podobě do sešitu, tím bude rozvíjena rovina techniky psaní.

Poznámka k realizaci: Při prvním seznámení s aktivitou se osvědčilo názorné modelové předvedení učitelem a rozdělení žáků do dvojic lepší a slabší čtenář, tak aby si mohli pomáhat. Aktivitu lze zařadit na začátku prvního ročníku, jakmile žáci znají několik písmen, ze kterých je možné skládat smysluplná slova. Na obrázku č. 2 je zachycena práce žáků v měsíci listopad. V pozdějším období je možné aktivitu obměnit a ze složených slov následně sestavit věty. Ty je možné dále ilustrovat a ilustrace přiřazovat k jednotlivým složeným větám. Tak bude rozvíjena rovina doslovného porozumění s očekávaným výstupem: „žák spojí obsah textu s ilustrací.“

Možná rizika: Pokud žáci nejsou zvyklí pracovat ve dvojicích, může dojít k obtížím při rozdělování. Zpočátku je vhodné nechat žáky pracovat ve dvojici tak, jak sedí vedle sebe, později si mohou zvolit do dvojice kamaráda. Učitel si předem musí promyslet vhodné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) podle podmínek daného kolektivu.



Obrázek 2: Slovní kopaná 1. r.

Nedokončené věty

Cílem uvedené aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“ a zároveň rozvoj a upevnění techniky čtení a procvičení konkrétního vyvozovaného písmene

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: text pro každého žáka

Příklad úvodu aktivity: *Dnes máme úkol pro detektivy a luštitelé. Musíte si přečíst text a podle něj plnit zadané úkoly. Prvním a druhým úkolem je dokreslení obrázku. Přečtete si věty a zjistíte, co se z obrázků ztratilo, a dokreslete na správné místo. Ve třetím a čtvrtém úkolu vyberte správnou část věty, aby věty byly pravdivé podle textu, který jste si přečetli.*

Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje individuální podporu žákům, kteří ji potřebují.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola splněných úkolů.

Přesah: Uvedená aktivita může sloužit i jako kontrola porozumění textu jednotlivými žáky. Je možné ji využít jak k rozvoji techniky hlasitého čtení s následným samostatným vypracováním úkolů, tak k rozvoji dovednosti tichého čtení.

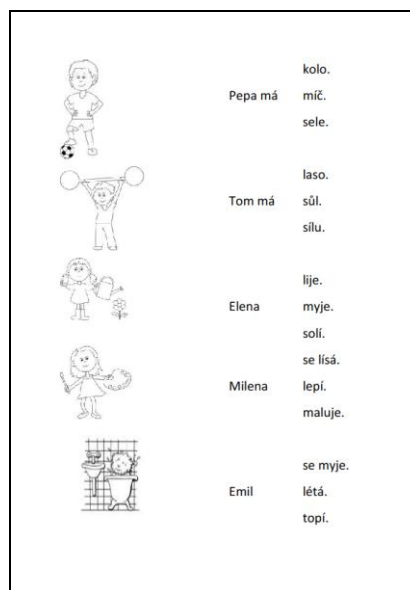
Poznámka k realizaci: Na obrázku č. 3 je ukázka textu ze Slabikáře², na obrázku č. 4 ukázka pracovního listu vytvořeného učitelem. Do současných učebních materiálů jsou zařazovány

²²²² 2013. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. 3. vyd. Brno: Nová škola, 30 - 31. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-539-7.

úkoly tohoto typu. Učitel si může připravit text vlastní obtížnosti podle potřeb a dovedností svých žáků jak pro žáky se SVP, tak pro žáky nadané nebo žáky cizince. Nevýhodou je časová náročnost při přípravě vlastních pracovních listů.



Obrázek 3: text ze Slabikáře pro 1. r.



Obrázek 4: pracovní list vytvořený učitelem

Domino

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění v jednodušší variantě na primární úrovni jednotlivých slov, ve variantě obtížnější na úrovni krátkých textů s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“

Časová dotace: 10 – 15 minut, podle potřeby lze zařadit do libovolné vyučovací hodiny a do kterékoliv její části

Pomůcky: sada dominových kartiček se slovy (texty) a obrázky pro dvojice nebo trojice žáků

Příklad přípravy na aktivitu a vysvětlení pravidel: *Zamíchejte kartičky a rozdejte si je, aby každý z vás měl stejný počet. Jeden z vás začne a položí libovolnou kartičku na stůl, další může přiložit slovo (hádanku) nebo obrázek, aby se k sobě hodily. Pokud nemáš kartičku, kterou bys mohl přiložit, jedno kolo nehraješ. Vítězí ten, kdo první položí všechny své kartičky na stůl.*

Následuje práce žáků ve dvojicích nebo trojicích.

Závěr aktivity: Společná nebo skupinová kontrola – jednotlivé dvojice přečtou své složené řady slov, případně může kontrolu provést vyučující.

Přesah: Při práci ve dvojicích a trojicích je rozvíjena dovednost komunikace a schopnost dodržovat stanovená pravidla. Zároveň je rozvíjena technika čtení. Pro rozvoj techniky psaní lze karty využít a zařadit přepis jednotlivých hádanek do sešitu. V přesahu do vzdělávací oblasti Umění a kultura mohou žáci vytvářet své vlastní hádankové karty pro spolužáky, tím bude rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem: „žák vytvoří krátký text na dané téma“.

Poznámka k realizaci: Aktivita na obrázku č. 5 je určena pro žáky 1. ročníku, na obrázcích č. 6 a 7 je varianta pro žáky 2. ročníku, kdy jsou namísto jednotlivých slov přiřazovány k obrázkům krátké texty ve formě hádanek. Variantou aktivity pro 2. ročník je rozdání jedné sady karet mezi všechny žáky třídy. Jeden z žáků přečte svou hádanku a přihlásí se ten žák, který má správný obrázek. Potom přečte svůj text a postupně se vystřídají všichni žáci. Při této variantě je rozvíjena technika hlasitého čtení a pozorné aktivní naslouchání. Je možné zadat tvorbu dominových karet jako dobrovolný domácí úkol nebo připravit jako činnost v hodině výtvarné výchovy. Hra s vlastnoručně vytvořenými kartami je pro žáky silně motivující.



Obrázek 5: domino 1. r.



Obrázek 6: domino 2. r.



Obrázek 7: karta domina 2. r.

Uplakaná muchomůrka

Cílem aktivity je rozvíjení roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí závěr příběhu“ s využitím aktivního poslechu textu čteného učitelem

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: upravený text z knihy „Neplač, muchomůrko“, pracovní list pro každého žáka

Příklad přípravy na aktivitu: *Dnes vám budu číst příběh já, ale neprozradím vám, jak se jmenuje, ani kdo v něm vystupuje. Na to přijdete sami, když budete pozorně poslouchat.*

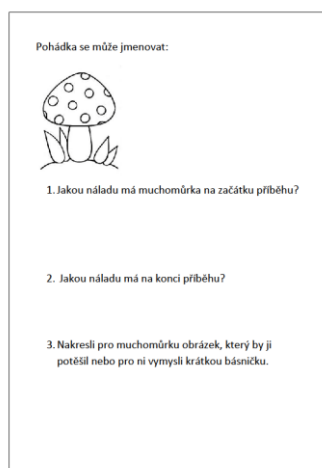
Následuje hlasitá četba učitelem, která je přerušována otázkami pokládávanými v průběhu četby.

Závěr aktivity: Samostatná práce žáků na pracovním listu, podle úrovně žáků s dopomocí učitele. Ukázka možného pracovního listu je na obrázku č. 8 a řešení žáka 1. ročníku na obrázku č. 9.

Přesah: Pokládáním otázek v průběhu čtení je rozvíjena rovina vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí další části příběhu“ a roviny aplikace „žák tvoří krátký text na dané téma“.

Poznámka k realizaci: Jedná se o aktivitu, kterou lze zařadit již na počátku 1. ročníku, kdy žáci nemají zvládnutou techniku čtení. Podle úrovně žáků je potřeba různý stupeň dopomoci učitele při práci na pracovním listu, učitel může žáky jednotlivými úkoly postupně provést. Odpovědi na otázky položené v průběhu čtení mohou žáci nejprve diskutovat v malých skupinách a teprve potom všichni společně s učitelem. Po vypracování pracovních listů můžeme zařadit povídání, co děti viděly v lese pěkného a ve výtvarné výchově můžeme muchomůrku namalovat.

Možná rizika: Při vysokém počtu žáků ve třídě bude obtížné zajistit prostor k vyjádření pro všechny žáky, sdílení by bylo vhodnější provést v menších skupinách. Na tuto činnost je potřeba žáky předem připravit, tzn. domluvit pravidla, která se při skupinovém sdílení dodržují (např. nemluvíme příliš hlasitě, všichni se vystřídáme, neskáčeme si do řeči) a jeden žák ve skupině může mít roli „tlumiče“, tj. toho, kdo na dodržování pravidel dohlíží. Jakmile si žáci na tuto formu činnosti zvyknou, je možné zařadit při sdílení metodu „sněhové koule“, kdy si vlastní závěr příběhu sdělí nejprve dva žáci, pak se dvojice spojí do čtveřic a čtveřice utvoří tři velké skupiny, jejich zástupci nakonec představí vybraný závěr před celou třídou.



Obrázek 8: pracovní list muchomůrka 1. r.



Obrázek 9: řešení žák 1. r.

Upravený úryvek z pohádky „Neplač, muchomůrko“³:

Červená muchomůrka stála v trávě a brečela. „*Co myslíte, proč brečela?*“ Nikdo mě nechce. Jsem jedovatá. Každý sbírá hříbky a všechno možné, a mne si nikdo ani nevšimne. Buhúúú!

Kateřina seděla na bobku vedle ní a lámala si hlavu, jak ji potěšit. Neplač, muchomůrko. Za nic nemůžeš. Buď ráda, že jsi zdravá. Bodejť bych nebyla zdravá, když mě ani ten slimák nechce. Ehééé! Ehééé!

xxx

Kateřina si shrnula vlasy z čela a zkusila to jinak. „*Jak může Kateřina muchomůrku potěšit?*“ Podívej se, muchomůrko, jakou máš krásnou barvu. No řekni sama, má někdo v lese takovou barvu? Žádnou barvu nemám, štkala houbička. Všechno je zelené.

Jenom ty jsi červená. Co je to červená? To je taková barva. Já mám doma jen jednu červenou zástěrku, ale mám ji nejradši. Ty to říkáš jen tak! Neříkám! Přinesu ti z domova zrcátko a uvidíš to!

Přiběhla se zrcátkem a nastavila je houbičce. „*Co viděla muchomůrka a co říkala?*“ Muchomůrka se podívala a ztichla. Tohleto jsem já?

No vidíš, kdybys tady nebyla, nebyl by ten palouček tak hezký. Proč myslíš, že sem chodím? Jenom kvůli tobě, hloupá? Teď už muchomůrka plakat nemohla. Zavalila ji taková vlna štěstí, že zčervenala ještě víc.

Čti a kresli

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění na primární úrovni jednotlivých slov s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s rozvíjením dovednosti tichého čtení, procvičována je prostorová a pravolevá orientace

Časová dotace: 15 – 20 minut

Pomůcky: text na tabuli (může být napsán tiskacím nebo psacím písmem) podle obrázku č. 10, čistý papír na samostatnou práci

Příklad přípravy na aktivitu: *Přečtěte si potichu text na tabuli a potom podle něj nakreslete obrázek tak, aby přesně odpovídal tomu, co jste přečetli.*

Následuje samostatná práce žáků.

³ MRÁZKOVÁ, Daisy. 2004. *Neplač, muchomůrko: (malá knížka o velkých věcech)*. Ústí nad Orlicí: Grantis. ISBN 80-866-1907-9.

Závěr aktivity: Společná kontrola splnění zadání, případně může kontrolu provést vyučující. Na obrázku č. 11 je řešení vypracované žákem na počátku 1. ročníku.

Poznámka k realizaci: Jedná se o jednoduchou aktivitu, kterou je možné zařazovat od okamžiku, kdy žáci umí přečíst první slova. Výhodou je časová nenáročnost na přípravu učitele. Na tabuli je možné připravit dvě barevně odlišné varianty textu podle dosažené úrovně čtenářských dovedností žáků. Je také možné zařadit aktivitu do výtvarné výchovy a nechat žáky modelovat prostor pomocí modelovací hmoty. Žáci by mohli vymodelované předměty přeskupit a podle nově vzniklé situace zapsat náležitý text, tím by se posílilo rozvíjení techniky psaní a zároveň by se žáci měli možnost tvorby vlastního textu na základě vlastního prožitku.



Obrázek 10: zadání na tabuli 1. r.



Obrázek 11: řešení čti a kresli 1. r.

Dinosaurius Emanuel

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák se orientuje v přiměřeném textu a vyhledává klíčové myšlenky“, „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: text s úkoly pro každého žáka, pastelky

Příklad úvodu hodiny: *Znáte nějakého živočicha, který na Zemi žil a již na ní nežije?* (Dinosaurus.) *Víte, jak se rozmnožoval?* (Kladl vejce.) O jednom takovém dinosauru si teď přečtete pohádku. Je to dinosaur pohádkový, proto má i své jméno. Až si pohádku přečtete, splňte úkoly, které jsou pod textem

Následuje tiché čtení textu „Dinosaurius Emanuel“ a samostatné vypracování zadaných úkolů.

Závěr hodiny: Žáci si ve dvojicích řeknou své řešení a potom sdělí ostatním, jestli se na řešení shodli. Hodnocení může provést i vyučující.

Přesah: Zhodnocením úkolů ve dvojicích podporujeme dovednost spolupracovat a sdílet prožitky a informace z četby se spolužákem.

Poznámka k realizaci: Text je určen pro žáky 1. ročníku. Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo tichého čtení zvolit hlasité čtení. Pokud na závěr zařadíme zhodnocení pocitů hlavní postavy „*Jak by ses cítil na jeho místě a proč?*“ a porovnání pocitů na začátku příběhu a na jeho konci, budeme rozvíjet rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „vyvozuje z textu na základě zkušenosti.“

Možná rizika: Mohou se vyskytnout obtíže při tichém čtení u žáků, kteří ještě nedosáhli dostatečné úrovně čtenářských dovedností. Řešením by bylo utvořit z těchto žáků malou skupinu a číst s nimi hlasitě (polohlasně) s pomocí vyučující. Při samostatné práci s pracovním listem by je potřeba promyslet, kteří žáci budou potřebovat oporu vyučující při čtení otázek.

Použitý text⁴:

Dinosaurus Emanuel se vylíhl z velkého dinosauřího vejce. Vylíhl se dřív než ostatní dinosauři v hnízdě. Rozhodl se, že si najde kamarády. Kde je ale hledat?

Do pralesa se Emanuel bál. Do vedlejšího hnízda nedohlédl. Emanuel se rozplakal. Po tváři mu tekly velké dinosauří slzy.

Slzy padaly do hnízda. Slzy bubnovaly na dinosauří vajíčka.

BUM! BUM! BUM!

A najednou KŘÁP! KŘÁP! KŘÁP!

Vajíčka praskají jedno po druhém – žluté, červené, zelené.

Z vajíček vykukují dinosauři. Emanuel tleská a vesele mává ocasem. To mám najednou kamarádů. JUPÍ!

1. Doplň nedokončené věty:

Dinosaurus se jmenuje _ _ _ _ _.

Emanuelovi tekly velké _ _ _ _.

1. Odpověz na otázky:

Proč dinosaurus plakal?

Kolik vajíček bylo v hnízdě, než se Emanuel vylíhl?

1. Nakresli dinosauří vajíčka přesně podle pohádky.

⁴ HORÁKOVÁ, Eva. 2010. *Zvířátka*. Vyd. 1. Ilustrace Vendula Hegerová. Praha: Portál. První čtení, to nic není. ISBN 978-80-7367-677-3.

Ilustrování vlastní věty

Cílem uvedené aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“, zároveň procvičení analýzy a syntézy slov a skládání slov do větných celků a příprava na zvládnutí roviny aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text“

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: kartičky s písmeny ke skládání, barevné nebo bílé papíry formátu A4, lepidlo, pastelky nebo voskovky

Úvod aktivity: *Dnes se stanete spisovateli, kteří vytvoří stránku do knihy, které se říká leporelo. Víte, jak leporelo vypadá?* (Na stránce je obrázek a k němu krátký text). Seskládáte si z písmen větu, nalepíte ji na papír a potom dokreslíte obrázek, aby se k vaší větě hodil.

Následuje samostatná práce žáků, vyučující poskytuje individuální podporu při skládání věty žákům, kteří ji potřebují.

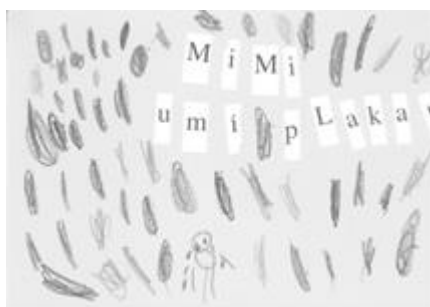
Závěr aktivity: Společné předvedení obrázků, vystavení ve třídě nebo svázání do společného leporela a uložení do třídní knihovničky.

Přesah: Aktivita je určena pro žáky 1. ročníku a lze ji zařadit ve chvíli, kdy dokáží složit slova, která se dají smysluplně skládat do vět, v pozdějším období mohou skládat delší text nebo větu s danými klíčovými slovy nebo na společně dané téma, tím bude rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „tvoří text podle klíčových slov.“ Propojením se vzdělávací oblastí Umění a kultura při prodloužení časové dotace můžeme zvolit složitější výtvarnou techniku k ilustrování složené věty.

Poznámka k realizaci: Před svázáním do knihy se osvědčilo jednotlivé listy zatavit do laminovací fólie. Na obrázcích č. 12 a 13 jsou ukázky prací žáků 1. ročníku. Zároveň každý žák pracuje na své individuální dosažené úrovni v daný okamžik a svou práci může prezentovat před spolužáky, rozvíjí se tedy rovina sdílení a dovednost komunikace a schopnost prezentovat výsledky své práce.



Obrázek 12: ilustrace vlastní věty 1. r.



Obrázek 13: ilustrace vlastní věty 1. r.

Aktivitu je možné opakovat v časovém odstupu a na žákovských pracích dokumentovat rozvoj jejich dovedností, to žákům pomůže reflektovat jejich cestu v průběhu učení, naučí se uspořádat portfolio výsledků své práce. Nabízí se i možnost, na konci školního roku jednotlivé listy svázat a vytvořit každému žákovi jeho vlastní „knihu“. Možnost vlastní tvorby je silným motivačním faktorem a posiluje zapojení žáků do činnosti.

Možná rizika: Možným rizikem je nedostatečná časová dotace, činnost může žáky natolik zaujmout, že budou mít potřebu věnovat se jí delší dobu. Řešením je zařadit tuto činnost jako náplň hodiny výtvarné výchovy a nechat žákům dostatečný časový prostor.

Náměty vhodné pro realizaci ve 2. ročníku

Pejsek Alík

Cílem aktivity je rozvíjení roviny doslovného porozumění krátkému textu s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“ s rozvíjením dovednosti tichého čtení

Časová dotace: 15 – 20 minut

Pomůcky: text na tabuli (může být napsán tiskacím nebo psacím písmem), sešit na samostatnou práci

Příklad přípravy na aktivitu: *Přečtěte si potichu text na tabuli a potom podle něj nakreslete obrázek tak, aby přesně odpovídal tomu, co jste přečetli.*

Následuje samostatná práce žáků.

Závěr aktivity: Společná kontrola splnění zadání, případně může kontrolu provést vyučující. Na obrázku č. 14 je řešení vypracované žákem 2. ročníku ve 2. pololetí školního roku.

Přesah: V hodině psaní mohou žáci vytvořit obdobný krátký text pro spolužáky. Tím budeme rozvíjet rovinu aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text na dané téma.“

Poznámka k realizaci: Jedná se o jednoduchou aktivitu, obtížnost a délku textu lze obměňovat podle aktuální úrovně žáků. Výhodou je časová nenáročnost na přípravu učitele. Ukázalo se, že pro žáky byla obtížnější orientace v textu psacím písmem, na splnění úkolu potřebovali více času.



Obrázek 14: ilustrace k textu 2. r.

Text na tabuli: *Pejsek Alík je celý hnědý, jen ouška a ocásek má černé. Na krku nosí červený obojek se zeleným čtyřlístkem. Vesele vrtí dlouhým ocáskem.*

Poztrácené pohádky

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků

Časová dotace: 45 minut (propojení čtení s výtvarnou výchovou)

Pomůcky: rozstříhané kartičky s úryvky pohádek (pro každého žáka jedna), čtvrtky, lepidla a výtvarný materiál podle volby žáků (vodové barvy, fixy nebo pastelky)

Příklad úvodu hodiny: *V dnešní hodině se proměníme v detektivy. Jaké vlastnosti musí mít správný detektiv, co musí umět? (Musí umět dobře pozorovat, nesmí si nic vymyslet, musí být pečlivý, aby nic nepřehlédl, na nic nezapomněl.) Rozdám vám krátké texty, které se poztrácely a my je musíme vrátit zpátky tam, kam patří. Tiše si je přečtete a nikomu neprozrazujete, o čem nebo o kom jste četli. Po rozdání rozstříhaných úryvků si žáci tiše přečtou svůj úryvek. Poznali byste, kam váš úryvek patří? (Červená Karkulka, Budulínek, Perníková chaloupka, ...) Jak je můžeme nazvat jedním slovem? (pohádka – vedeme žáky k tomu, aby samy určili formu čteného textu) Každý z vás má jiný úryvek, vaším úkolem teď je nakreslit / namalovat obrázek / ilustraci, aby přesně znázornila nejen pohádku, ale i správnou část odkud se úryvek ztratil. Znovu si text přečtete a můžete začít pracovat.*

Následuje samostatná výtvarná práce žáků. Na obrázcích č. 15 a 16 jsou ukázky ilustrací žáků 2. ročníku k pohádce Červená Karkulka.

Závěr hodiny: V kruhu jednotliví žáci představí své výtvarné práce, spolužáci hádají, ze které pohádky je úryvek. Potom se rozdělí podle jednotlivých pohádek a seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti. Nakonec si nalepí své úryvky do rohu obrázku.

Přesah: V další vyučovací hodině se k ilustracím vrátíme a jednotlivé skupiny svou pohádku převyprávějí, případně zdramatizují. Nad rámeček doslovného porozumění ve smyslu přiřazení

obsahu textu ke konkrétní ilustraci je zde rozvíjena orientace v dějové posloupnosti, schopnost interpretovat známý text vlastními slovy, rozpoznání literární formy pohádka

a dovednost komunikace a spolupráce ve skupině.

Poznámka k realizaci: Obtížnost a délku textu volíme podle úrovně čtenářských dovedností našich žáků, vycházíme i z jejich aktuální znalosti pohádek, která může být u jednotlivých žáků různá. Ze známých pohádek jsou vhodné Červená Karkulka, Budulínek, Perníková chaloupka, O veliké řepě, Šípková Růženka, Kocour v botách, Hrnečku, vař, O Smolíčkovi. Formát pro ilustraci je vhodný A4, techniku výtvarné práce lze zvolit libovolnou nebo necháme děti vybrat.



Obrázek 15: ilustrace Červená Karkulka 2. r.



Obrázek 16: ilustrace Červená Karkulka 2. r.

Možná rizika: Problémem může být znalost pohádek u jednotlivých žáků. Řešením je předchozí předčítání pohádek vyučujícím a jejich následná dramatinizace, aby měl vyučující jistotu, že všichni žáci dané úryvky poznají.

Příklady vhodných úryvků:

Děti sbíraly do hrnečku borůvky a maliny a ani si nevšimly, že jsou od tatínka daleko. Jen z dále stále slyšely zvuky tatínkovy sekery, kterou pověsil na strom. Najednou zjistily, že jsou v lese samy, že se ztratily.

Byla už noc, když Jeníček s Mařenkou uviděli na malém paloučku měsíčním jasem zalitou chaloupku. Ta chaloupka byla celá z perníku, okénka měla z cukru, komín z marcipánu a perníkové tašky na střeše byly posázené mandlemi.

Bába zavřela Jeníčka a Mařenku do kozího chlívků. Nosila jim k jídlu samé sladké dobroty. Perníčky, cukrovou vatu, mandličky, dortíky a stále je pobízela: „Jen jezte, děťátka! Ať se pěkně spravíte.“

Ale Budulínek babičku s dědečkem neposlechl a pustil lišku do chaloupky. Sedl si jí na ocas a liška ho vozila po celé světnici. Budulínkovi se to tuze líbilo. Smál se a vesele na lišku pokřikoval: „Rychleji, rychleji!“

Už z dálky slyšeli, jak je Budulínek volá a jak nařiká. V doupěti měla liška tři mladé lištičky

a ty na Budulínka pořád dotíraly, kousaly ho a škrábaly. Dědeček s babičkou přidali do kroku. U liščího doupěte pod velikou jedlí se zastavili a spustili.

„Co to je za rámus? To se nedá vydržet!“ zlobila se stará liška a poslala jednu malou lištičku, aby se podívala, co se to děje. Jen lištička vylezla, dědeček šup s ní do pytle. A znova začali s babičkou hrát na housle a na bubínek.

Karkulka běhala po palouku a nevěděla, kterou kytičku utrhnout dřív. Tolik jich tam kvetlo! A jedna hezčí než druhá. A pod zelenými lístky vykukovaly i červené jahůdky.

Karkulka odložila košík a kvítí a přistoupila k posteli. Babička byla zachumlaná v peřině, čepec měla stažený hluboko do čela, oči jí pod brýlemi svítily a vůbec vypadala nějak podivně.

Šel okolo myslivec a říká si: „Co že ta babička dneska tak chrápe?“ Podíval se otevřeným oknem do chaloupky a uviděl vlka, jak leží babičce na posteli. A chrápe, až se chaloupka otřásá.

Zasadil dědek řepu. Řepa vyrostla veliká, převeliká. Dědek chtěl řepu ze země vytáhnout. Táhne – potahuje, vytáhnout nemůže. Dědek zavolal na pomoc babku.

Táhnou, táhnou, potahují, ale řepu vytáhnout nemohou. Vnučka zavolala pejska: „Pejsku, pojď nám pomoci!“ Pejsek se chytil za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka a dědek za řepu. Táhnou, ale vytáhnout nemohou.

Kočka zavolala myš: „Myško, pojď nám pomoci!“ chytila se myška za kočku, kočka za pejska, pejsek za vnučku, vnučka za babku, babka za dědka, dědek za řepu. Táhnou, táhnou, řepa povolila a svalili se na hromadu!

Jak měli hodiny se zlou kukačkou

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s ilustrací“ s podporou samostatného tichého čtení žáků

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: kartičky s názvy pohádkových postav (pro každého žáka jedna), text úryvku „Jak měli hodiny se zlou kukačkou“ pro každého žáka, sešit nebo čistý papír na řešení úkolu

Příklad úvodu hodiny: *Rozdám vám kartičky, na každé je pohádková postava, nikomu zatím neprozrazujte, jakou postavu máte. Rozdáme žákům kartičky se jmény pohádkových postav, které tvoří pohádkové dvojice (Maxipes Fík a Ája, Smolíček a jelen, Manka a Cipísek, Dlouhý a Široký, Jeníček a Mařenka, Bob a Bobek, Budulínek a liška, Káťa a Škubánek). Ted' si k sobě najdete dvojici, ale nesmíte říct, koho hledáte, můžete jen popisovat, jak vypadá. Až se najdete, tak se poradte, jak byste svou dvojici předvedli beze slov / pomocí pantomimy. Žáci*

si k sobě najdou dvojici, pak předvádějí spolužákům, kteří hádají, o koho se jedná. *Znáte ještě další pohádkové dvojice? O jedné takové dvojici si teď přečtete krátkou pohádku. Až budete mít přečteno, splňte sami úkol z tabule. Při plnění úkolu se můžete k textu vracet a číst si ho znovu.*

Následuje tiché čtení úryvku z pohádky „Jak měli hodiny se zlou kukačkou“⁵ a samostatné vypracování zadaného úkolu. Na obrázcích č. 17 a 18 jsou ilustrace žáků 2. ročníku, které jsou ukázkou doslovného porozumění čtenému textu a správného splnění zadaného úkolu.

Úkol na tabuli: Do sešitu nakresli, jak přesně vypadaly hodiny podle přečteného textu.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu představují své ilustrace a vzájemně hodnotí / vyjadřují si ocenění.

Přesah: Můžeme zařadit předvídání, jak příběh pokračoval, co si kukačka myslela, když viděla Křemílka s Vochomůrkou na dvorku. Tím rozvíjíme rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu. Pokud žákům příběh sami dočteme, rozvíjíme také dovednost aktivního naslouchání.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo tichého čtení zvolit hlasité čtení nebo čtení párové. Žáci čtou polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Žák, který nečte, naslouchá a formuluje otázky k části, kterou přečetl spolužák.



Obrázek 17: ilustrace Křemílek a Vochomůrka 2. r. Obrázek 18: ilustrace Křemílek a Vochomůrka 2. R

Možná rizika: Jako problematickou považujeme tuto činnost u žáků, kteří neradi kreslí. Řešením by bylo vysvětlit žákům očekávaný cíl, tedy že se jedná o přesné vystižení a zaznamenání detailů čteného textu a ne o bezcílné kreslení pro zábavu a tento cíl je hodnocen nikoliv úroveň a kvalita kresby.

Použitý úryvek textu:

Jednou Vochomůrka chodil kolem chaloupky, na chvíli se zastavil, a zas chodil kolem chaloupky. „Co to děláš?“ povídá Křemílek. „Vymýšlím hodiny s kukačkou,“ řekl Vochomůrka.

⁵ 1974. ČTVRTEK, Václav. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*. 1. Praha: Albatros, 35 - 37.

Když to vymyslel, šli do lesa a porazili borovici, co v ní měla doupě veverka. Z borovice uřízli špalík s dírou, kudy veverka vycházela. Doma pověsili ke špalíku dvě závaží ze šišek a kyvadlo z jahody. Ciferník namalovali sluníčkovou barvou a ručičky byly z jedlových ratolístek. Nahoru přidělali vrátka pro kukačku. „Kukačka je ze všeho nejdůležitější,“ řekl Vochomůrka. Lepil kukačku z prkýnek a pírek, a nějak mu to nešlo. Byl proto samé kruciš. „Krucíš, to bych se na to podíval, abych nesvedl obyčejnou kukačku, kruciš!“ v tom jako by se mu kukačka sama vyloupla z prstů. Usadili ji do hodin, spustili kyvadlo a čekali, až jim kukačka zakuká čtvrt. A ona vyběhla z vrátek a zvolala: „Krucíš!“ v půl vyskočila z vrátek a křikla: „Krucíš, kruciš!“ na tři čtvrtě už nečekali. „Musíme se na ni uradit,“ řekl Křemílek a odvedl Vochomůrku ze světnice, aby je kukačka neslyšela. Hodiny šly, kyvadlo se kývalo, ve tři čtvrtě se rozskočila vrátka, vyběhne z nich kukačka a rovnou spustí: „Krucíš, kruciš, kruciš!“ jenže nikdo jí na to neřekl ani slovo. Kukačka vyletěla z hodin a rozhlíží se po Křemílkovi s Vochomůrkou. A oni na dvorku kovají železnou petlici.

Maminčin výtečný štrúdl

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák určí pořadí vět v textu a dodržuje posloupnost děje“ a roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák vysuzuje na základě vlastní zkušenosti“ s podporou samostatného tichého čtení žáků

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: kopie textu pro každého žáka, čistý papír, nůžky, lepidlo

Příklad úvodu hodiny: *Kdo z vás někdy pomáhal v kuchyni? S čím jste pomáhali? Jak jste postupovali? Když vaříme nebo pečeme, musíme dodržovat nějaký postup? Dostanete teď text, který se také týká pečení, ale zdá se mi trochu popletený. Nejprve si text rozstříháte a potom zkusíte poskládat věty tak, jak by měly být správně za sebou. Kdo bude hotov, požádá o kontrolu kamaráda. Teprve potom věty očísľujete a nalepíte na čistý papír ve správném pořadí, nakonec splníte úkoly zadané na druhé kopii.*

Následuje samostatná práce žáků a následná kontrola ve dvojicích.

Závěr hodiny: Společná nebo skupinová kontrola nalepeného textu a splněných úkolů.

Přesah: Při práci ve dvojicích a ve skupině je rozvíjena dovednost komunikace. Do další vyučovací hodiny můžeme zařadit psaní vlastního postupu k uvaření jednoduchého jídla, tím budeme rozvíjet rovinu aplikace získaných poznatků. Při odpovídání na zadané otázky je rozvíjena rovina doslovného porozumění čtenému textu, rovina aplikace při aktivním vyhledávání informací v textu a rovina vyvozování na základě vlastní zkušenosti při řešení poslední otázky. Při propojení čtení textu se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět lze zařadit

např. ochutnávku ovoce a zeleniny, při kterém bychom se zaměřili na význam abstraktních slov vyjadřujících chutě a pocity a na přirovnání, např. kyselý jako ..., sladký jako ... Text by bylo možné zařadit jako součást projektu „Zdravá výživa“ nebo použít při slohu k tématu popis pracovního postupu a namísto štrúdlu vyrobit např. zeleninový salát.

Poznámka k realizaci: Úkoly můžeme namísto kopírování napsat na tabuli a žáci řešení vypracují do sešitu (vybírají z daných možností).

Možná rizika: Obtíže při rozstříhávání a lepení textu u žáků se SVP, řešením je připravit sadu zalaminovaných karet a nechat žáky text pouze skládat.

Použitý text: Maminčin výtečný štrúdl⁶

- Na rozválené těsto naskládala jablíčka, nasypala pomleté ořechy a na ně skořicový cukr;
- nejprve smíchala těsto;
- maminka v neděli pekla štrúdl;
- štrúdl stočila a pomazala rozpuštěným máslem;
- štrúdl byl výtečný;
- když bylo těsto hotové, vyválela je na válu;
- na těsto potřebovala mouku, mléko, cukr moučku, prášek do pečiva, vejce, olej;
- po vychladnutí jej posypala cukrem a nakrájela;
- připravila si nastrouhaná jablka a pomleté ořechy;
- v troubě se štrúdl pekl asi 35 minut;
- když přišla babička, pěkně maminku pochválila.

Otázky k textu:

Co dala maminka do štrúdlu? Vyber správné suroviny:

Mák, ořechy, borůvky, nastrouhaná jablíčka, salám, skořicový cukr, klobásu, vanilkový cukr.

Kdo maminku pochválil?

Tatínek, babička, celá rodina, dědeček.

Co nepatří do těsta na štrúdl?

Vejce, olej, mouka, mléko, soda, strouhanka, krupice.

Jak dlouho se musel štrúdl péct?

20 minut, 25 minut, 30 minut, 35 minut.

Jaký byl maminčin štrúdl?

⁶ *Datakabinet* [online]. [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: www.datakabinet.cz

Tvarohový, jablečný, výtečný, makový.

Jak se maminka cítila, když se jí štrúdl povedl a byla pochválena?

Kalendář

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí obsah textu s náležitou ilustrací“ a rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „využívá četbu jako zdroj informací“

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: pracovní list pro každou skupinu, čisté papíry na tvorbu listů do kalendáře, staré stolní kalendáře, pastelky

Příklad úvodu hodiny: Rozdělení žáků do 4 skupin. Zástupce každé skupiny si vylosuje roční období (na kartičce), přečte nahlas a jeho skupina určuje, které měsíce do daného ročního období patří. *Dnes využijeme informace, které jsme získali dříve v hodině prvouky. Nejprve společně ve skupině vylustěte osmisměrku na pracovním listu, pak splňte i další úkoly. K dispozici máte stolní kalendáře. Až budete plnit poslední úkol, práci si rozdělte.*

Následuje skupinová práce žáků.

Závěr hodiny: Zhodnocení společné práce skupin v kruhu na koberci (na zemi), představení výsledků práce – listů do kalendáře, společné sestavení listů do správného pořadí, svázání a vyvěšení kalendáře ve třídě.

Přesah: Při práci ve skupině je rozvíjena dovednost komunikace, schopnost rozdělit si jednotlivé úkoly a nést zodpovědnost za jejich splnění. Zároveň se jedná o propojení rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním s vyučovací oblastí Člověk a jeho svět a s oblastí Umění a kultura.

Poznámka k realizaci: V případě, že je vysoký počet žáků ve třídě, můžeme počet skupin upravit na osm, dvě skupiny budou mít stejné roční období a výsledkem činnosti budou dva kalendáře. Hodina navazuje na téma „Rok, roční období a měsíce v roce“. Lze využít k procvičení a opakování již probraného tématu. Svázané listy kalendáře mohou být využity jako celoroční třídní kalendář a vystaveny ve třídě. To lze využít jako silný motivační prvek pro splnění daného úkolu. Na obrázku č. 19 je pracovní list sestavený vyučující podle pracovního sešitu Já a můj svět⁷ vyřešený žáky 2. ročníku. Na obrázcích č. 20 a 21 jsou ukázky hotových

⁷ ŠTIKOVÁ, Věra. c2008. *Já a můj svět: prvouka pro 2. ročník: pracovní sešit*. Brno: Nová škola. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-091-0.

listů do kalendáře vytvořené také žáky 2. ročníku.



Obrázek 19: pracovní list měsíce 2. r. Obrázek 20: list kalendáře 2. r. Obrázek 21: list kalendáře 2. r.

Možná rizika: Obtíže při rozdělování žáků do skupin, obtíže při komunikaci ve skupinách a při rozdělení úkolů mezi jednotlivé žáky. Řešením je, žáky nejprve postupně naučit pracovat v malých skupinách pod vedením vyučující, ukázat jim, jak si rozdělit práci, vysvětlit jim, jakého cíle mají dosáhnout a postupně na ně přenést zodpovědnost za splnění zadaného úkolu.

O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák domýšlí závěr příběhu“ s rozvíjením techniky hlasitého čtení

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: text příběhu pro každého žáka, kniha „Povídání o pejskovi a kočičce“ od J. Čapka, papíry na psaní ve dvojicích

Příklad úvodu hodiny: *Dnes budeme společně číst úryvek z jedné pohádky od pana spisovatele Josefa Čapka. Bohužel, když jsem si text pro vás připravovala, tak se mi ztratil jeho konec. Ale to nevadí, vy si ho určitě dokážete sami vymyslet.*

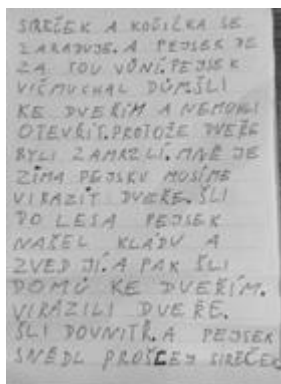
Následuje společné hlasité čtení úryvku z pohádky „O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka“. Po společné četbě rozdělíme žáky do dvojic a necháme je napsat vlastní dokončení příběhu.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu čtou po dvojicích svá dokončení příběhu. Poté jim z knihy přečteme závěr podle autora a můžeme porovnat, v čem se naše dokončení s autorem shodují a v čem jsou rozdílná. Na obrázcích č. 22 a 23 jsou ukázky dokončených textů žáků

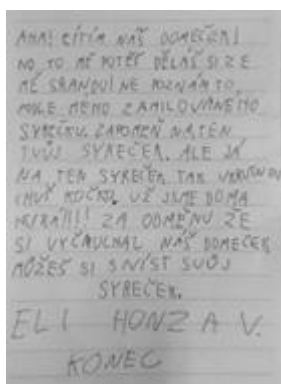
2. ročníku. Na ukázce je zajímavé, že žáci zapisovali hůlkovým písmem, přestože v dané třídě je vyučováno psací vázané písmo.

Přesah: Při práci ve dvojicích je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. Je kladen důraz na užitnou funkci techniky psaní, žáci musí dokázat přečíst to, co sami zapsali. Při závěrečném hodnocení je rozvíjena rovina sdílení vlastní tvorby se spolužáky.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo společného hlasitého čtení zvolit čtení tiché nebo čtení párové, při kterém čtou žáci polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Při větším počtu žáků ve třídě je třeba počítat s delší časovou dotací, aby všechny dvojice mohly přednést svůj závěr. Text dopisu, který psali pejsek s kočičkou lze dále využít v jiné vyučovací hodině. Žáci mohou dopis opravit a poté napsat svůj vlastní dopis pro pejska a kočičku na dané téma nebo podle zadaných slov. Tím by byla rozvíjena rovina aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem: „žák tvoří vlastní text podle klíčových slov.“



Obrázek 22: dokončení pohádky 2. r.



Obrázek 23: dokončení pohádky 2. r.

Možná rizika: Problematické je při závěrečném sdílení ve třídě s vysokým počtem žáků zajistit všem dostatečný prostor pro vyjádření. Řešením je umístit hotové texty na nástěnku, kde by si je všichni mohli přečíst a vyjádřili ocenění např. vystřiženým smajlíkem nebo napsaným vzkazem.

Upravený úryvek z pohádky „O pejskovi a kočičce, jak psali psaní děvčatům do Nymburka“⁸:

Bylo to zrovna tak někdy v lednu, leželi pejsek s kočičkou každý ve své postýlce a povídali si o zimě. „Nějak se mě nechce z té teplé postele ven,“ povídá pejsek. „Víš co, zůstaneme celý den v posteli.“ „To nejde,“ povídala kočka. „Nejsme přece nemocní, abychom byli celý den v posteli! A krom toho jsme dostali psaníčko od nymburských děvčat a už jsme jim měli dávno

⁸ ČAPEK, Josef. 1996. Povídaní o pejskovi a kočičce jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech. 19. vyd., v Albatrosu dot. 13. vyd. Praha: Albatros. ISBN 80-000-0437-2.

odepsat. Ještě o nás řeknou, že jsme špatně vychovaní a že nevíme, co se sluší a patří. Alou! Pěkně vstávat a napíšeme jim to psaní, beztak nemáme dnes co jiného na práci.“ „Tak dobře,“ řekl pejsek. „Ať to děti vidí, že jsme dobře vychovaní. Napíšeme jim krásné psaní.“

xxx

„Tak piš,“ řekl pejsek, „já ti budu předříkávat, co.“ Kočička si sedla a psala, co jí pejsek předříkával, a napsala děvčatům z Nymburka toto psaní:

Čtění šlečni v Nimbuće

Dě kujeme vam zavaše psa ní a o znám u jemevám žesepří do brems dravý vína trefujeme.

Totěš jdou fámou vas

fuctě k očička a písek

xxx

„A teď to psaní doneseme na poštu.“ „Musíme se ale pořádně ustrojít,“ povídala kočička, „venku je náramná zima.“ Co se strojili, brali na sebe svetry, zimní kabáty, kamaše

a sněhovky, začal pejsek počichávat a povídá kočičce: „ Tak tu krásně voní syreček, jak ho máme támhle na polici schovaný, já bych na něj měl takovou chuť!“ „Jen ho nech!“ řekla kočička, „vrátíme se z pošty jistě hladoví.“ Pejsek se zamilovaně ohlédl po syrečku, zavřeli za sebou dveře a šli na poštu. Tehdy se zrovna náramně chumelilo, sníh se sypal, jako když se pytel s moukou roztrhne. Pejskovi a kočičce se to docela líbilo a spokojeně řapali se psáním na poštu. Donesli psaní na poštu, kočička dala pejskovi olíznout známku a dali psaní do schránky. Tak se zas vydali na cestu domů. „To se krásně chumelí,“ liboval si pejsek, „ani cestu už není vidět pod sněhem. Šli a šli, pořád se chumelilo, až jim to zachumelilo celý domeček. Ani komín vidět nebylo. Došli a hledali domeček. Domeček nikde. Všude jen sníh a samý sníh.“

Domáci mazlíček

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků s očekávanými výstupy „žák využívá četbu jako zdroj informací“, „aktivně vyhledává a třídí informace“ a „vytvoří krátký text na dané téma“ s rozvíjením dovednosti tichého čtení

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: dostatečné množství encyklopedií a chovatelských příruček k tématu, případně možnost internetu, obrázky a fotografie domácích zvířat k vystřihování (z časopisů, kalendářů), čtvrtky formátu A3, nůžky, lepidlo, fixy nebo pastelky

Příklad úvodu hodiny: Společný rozhovor v kruhu. *Jaké máte domácí mazlíčky a jak se o ně staráte? Co potřebuje vědět chovatel, než si koupí nové zvíře? Kde se dozví potřebné informace?* Budete vytvářet plakát, který by informoval zájemce o chov nějakého zvířete, jak se o něj má starat a co všechno k tomu potřebuje. Použijte nejen knihy, ale i svoje vlastní zkušenosti, pokud máte stejné zvíře doma. Na plakát napište ty nejdůležitější informace, které zjistíte, vystřihněte a nalepte obrázek zvířete a nezapomeňte jeho název. Nakonec můžete celý plakát dozdobit.

Následuje samostatná práce žáků.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu představují své plakáty, zdůvodňují, proč si vybrali konkrétní zvíře a vzájemně si dávají ocenění a doporučení pro další práci.

Přesah: Zvolené téma je žákům blízké a je pro ně poutavé. Je propojením dovednosti číst s porozuměním a vyhledávat konkrétní informace s vlastní zkušeností žáků. Zároveň se jedná o propojení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět. Žáci si uvědomí praktické využití techniky psaní, protože musí dokázat přečíst to, co sami zapsali. Při závěrečném hodnocení je rozvíjena rovina sdílení vlastní tvorby se spolužáky.

Poznámka k realizaci: Při větším počtu žáků ve třídě je třeba počítat s delší časovou dotací, aby všichni žáci mohli představit svůj plakát. Místo samostatné práce mohou žáci utvořit skupiny podle zvoleného zvířete a pracovat na jednom plakátu společně, v takovém případě bude rozvíjena dovednost komunikace a schopnost kooperace. Na obrázcích č. 24 a 25 jsou práce žáků vytvořené v 1. pololetí 2. ročníku.



Obrázek 24: plakát hlodavci 2. r.



Obrázek 25: plakát kočka 2. r.

Možná rizika: Delší časová náročnost a udržení pozornosti u žáků se SVP. Řešením je vhodně začlenit tyto žáky do skupin, tak aby měli jasně danou roli, kterou zvládnou a ve které budou úspěšní.

O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák charakterizuje hlavní postavu“ s rozvíjením techniky hlasitého čtení

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: text příběhu pro každého žáka, „Knižka Ferdy mravence“ od O. Sekory, papíry formátu A3 pro skupinovou práci s předkresleným Vénnovým diagramem, fixy

Příklad úvodu hodiny: Budeme si číst o jedné známé postavě z hmyzí říše, všechno umí, všechno spraví,... (Ferda mravenec) Vzpomenete si, které další postavy s ním v příbězích vystupují?

Následuje společné hlasité čtení úryvku z pohádky „O brouku Pytlíkovi a o tom, jak se hází lasem“. Po společné četbě rozdělíme žáky do skupin. Každá skupina doplňuje do Vénnova diagramu charakteristické rysy Ferdy mravence a brouka Pytlíka. Pokud žáci Vénnov diagram neznají, zadáme jim instrukci, aby do části nadepsané „Ferda“ vypisovali to, co se týká Ferdy mravence a do části nadepsané „Pytlík“ informace, které se týkají brouka Pytlíka. Do společné překrývající se části vypisují společné znaky pro oba dva hrdiny a porovnají oba hrdiny z hlediska vzhledu i povahových vlastností.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu čtou po skupinách typické znaky postupně pro oba dva hrdiny a učitel může zapisovat do společného diagramu znaky, na kterých se shodnou všechny skupiny. Na obrázku č. 26 je Vénnov diagram vytvořený žáky 2. ročníku. Učitel může žákům přečíst celý nezkrácený příběh.

Přesah: Při práci ve skupinách je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. V další hodině můžeme zařadit aktivitu volné psaní na téma „Chtěl/a bych být Ferdou mravencem / broukem Pytlíkem, protože...“ s následným předčítáním spolužákům, kdy budeme rozvíjet rovinu sdílení vlastní tvorby. Zařadit můžeme také předvídání, jak příběh skončil a tím rozvíjet rovinu vyvozování závěrů z přečteného textu.

Poznámka k realizaci: Podle úrovně čtenářských dovedností konkrétních žáků můžeme na místo společného hlasitého čtení zvolit čtení tiché nebo čtení párové, při kterém čtou žáci polohlasně ve dvojici a při čtení se střídají. Vénnov diagram je vhodným grafickým znázorněním, při jehož tvorbě si žáci snadno uvědomí charakteristické rysy hlavní postavy. Pokud žáci mají předchozí zkušenost s uspořádáváním informací, lze nechat volbu způsobu zaznamenání a uspořádání informací na nich a v závěru nechat žáky porovnat, jak k tomuto zadání jednotlivé skupiny přistoupily. Ukázat si výhody / nevýhody vybraných způsobů. Žákům tím ukážeme, že existují různá řešení daných situací a že více z nich povede k uspokojivému výsledku a k vytyčenému cíli.

Atlas hub

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny aplikace získaných poznatků s očekávanými výstupy „žák využívá četbu jako zdroj informací“, „aktivně vyhledává a třídí informace“ a „vytvoří krátký text na dané téma“ a s rozvíjením dovednosti tichého čtení

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: dostatečné množství atlasů hub, případně možnost internetu, čistý papír formátu A4, pastelky

Příklad úvodu hodiny: Společný rozhovor v kruhu. Sbíráte s rodiči nebo s prarodiči houby? Podle čeho je poznáte? Kde najdu informace, když nějakou houbu neznám? Budete tvořit stránku do společného atlasu hub, můžete si vybrat libovolnou houbu. Nejprve si o ní zjistíte všechny potřebné informace, jak vypadá, kde roste, jestli je jedlá, nejedlá nebo jedovatá a také zajímavosti. Použijte nejen knihy, ale i svoje vlastní zkušenosti, pokud chodíte houby sbírat nebo se můžete poradit se spolužákem, který houby dobře zná. Důležitá bude i kresba, abychom podle ní dokázali houbu dobře rozeznat.

Následuje samostatná práce žáků, nejprve vyhledávání informací a pak jejich zpracování.

Závěr hodiny: Žáci v kruhu představují své listy do atlasu, předčítají informace, které zjistili a vzájemně si dávají ocenění a doporučení pro další práci. Na obrázcích č. 27 až 29 jsou práce žáků vytvořené ve 2. pololetí 2. ročníku.

Přesah: Zvolené téma je žákům blízké a je pro ně poutavé. Je propojením dovednosti číst s porozuměním a vyhledávat konkrétní informace s vlastní zkušeností žáků. Zároveň se jedná o propojení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a se vzdělávací oblastí Umění a kultura. Žáci si uvědomí praktické využití techniky psaní, protože musí dokázat přečíst to, co sami zapsali. Při závěrečném hodnocení je rozvíjena rovina sdílení vlastní tvorby se spolužáky.

Poznámka k realizaci: Při větším počtu žáků ve třídě je třeba počítat s delší časovou dotací, aby všichni žáci mohli představit svůj list do atlasu. Místo samostatné práce mohou žáci utvořit dvojice a pracovat na jednom listu společně, v takovém případě bude rozvíjena dovednost komunikace a schopnost kooperace. Listy atlasu svážeme do „knihy“ a uložíme do školní knihovničky.

Možná rizika: Při vysokém počtu žáků ve třídě je potřeba zajistit dostatek pracovního materiálu (textu). Buď si přinesou vlastní atlas hub z domova, nebo v předstihu vytiskneme vybrané druhy hub na volné listy, které budou mít žáci k dispozici. Dalším rizikem je přílišná obtížnost informačního textu, je potřeba se ujistit, že žáci slovům rozumí, případně neznámá slova vysvětlit.



Obrázek 27: atlas hub 2. r.



Obrázek 28: atlas hub 2. r.



Obrázek 29: atlas hub 2. r.

Jídelní lístek

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení rovin aplikace získaných poznatků s očekávaným výstupem „žák vytvoří krátký text na zadané téma“ a rovinu doslovného porozumění s očekávanými výstupy „žák formuluje otázky k přečtenému textu“ a „rozezná různé typy textů“

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: různé jídelní lístky z restaurací, ze školní jídelny pro každou skupinu jeden, čisté papíry, psací potřeby

Příklad úvodu hodiny: Předvedu vám krátkou scénku a vaším úkolem je uhodnout, kde jsem? Předvedeme objednávání jídla v restauraci jako rozhovor s neviditelným číšníkem. Uhodli jste? V restauraci. Z čeho jsem si vybírala jídlo? Z jídelního lístku. Rozdělíme se do skupin a každá skupina dostane svůj jídelní lístek. Připravte si krátkou scénku s objednáváním, jeden z vás bude číšník nebo servírka, ostatní si objednávají. Po přípravě následuje předvedení scének ostatním skupinám.

Nyní si vytvoříte svůj vlastní jídelní lístek, podobný tomu, jaký máme ve školní jídelně. Navíc k němu připravíte otázky, které budou řešit ostatní skupiny. Následuje samostatná práce ve skupinách.

Závěr hodiny: Skupiny si vymění jídelní lístky a vyřeší položené otázky. Společně zhodnotíme, jaké otázky pro ně byly snadné a které byly obtížné. Pokusíme se zjistit, proč byly některé otázky obtížnější. Na obrázku č. 30 je jídelní lístek a na obrázku č. 31 otázky k tomuto jídelnímu lístku, oboje sestavené žákyní 2. ročníku.

Přesah: Při práci ve skupinách rozvíjíme dovednost spolupracovat a schopnost komunikace se spolužáky. Při úvodní aktivitě rozvíjíme rovinu doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák se orientuje v přiměřeném textu“.

Poznámka k realizaci: Při zvýšení časové dotace můžeme cíl hodiny propojit se vzdělávací oblastí Umění a kultura a nechat žáky vytvořit koláž např. na téma zdravý jídelníček s využitím

obrázků z časopisů a letáků z obchodů. Na obrázku č. 32 je ukázka koláže, kterou vytvořili žáci 2. ročníku při skupinové práci.



Obrázek 30: jídelní lístek 2. r.



Obrázek 31: otázky 2. r.



Obrázek 32: koláž zdravý jídelníček 2. r.

Možná rizika: Mohou se vyskytnout obtíže se zápisem vlastních otázek a následném přečtení u žáků se SVP. Řešením je, aby tyto žáci otázky pouze vymýšleli a zápis obstaral vyučující nebo šikovnější spolužák.

O ztracené hrušce

Cílem vyučovací hodiny je rozvíjení roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „dodrжуje posloupnost děje“ a „převypráví příběh vlastními slovy“ a roviny vyvozování závěrů z přečteného textu s očekávaným výstupem „žák vyvozuje z textu na základě vlastní zkušenosti“ s rozvíjením techniky tichého čtení

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: část textu příběhu pro každého žáka, sešit na zapsání odpovědí

Příklad úvodu hodiny: Dnes se rozdělíte do skupin po čtyřech, každý za skupiny dostane svůj úryvek textu, který si přečte a potom jej převypráví kamarádům. Kamarádům text nečtete, řekněte jim svými slovy, co jste četli. Společně seřadíte úryvky, aby na sebe text správně navazoval, a odpovíte na otázky napsané na tabuli. Odpovědi zapište každý do svého sešitu. Při hledání odpovědí se můžete ve skupině radit a vracet se k sestavenému textu.

Následuje rozdělení do skupin samostatné tiché čtení úryvku z pohádky „O ztracené hrušce“. Příběh je rozdělený na čtyři části, každý člen skupiny má svou vlastní část. Po samostatném přečtení si skupiny sednou k sobě, převypráví si text a seřadí úryvky do správného pořadí. Potom odpoví na připravené otázky.

Závěr hodiny: Jedna skupina přečte ostatním text ve správném pořadí a společně si odpovíme otázky. Zhodnotíme práci skupin – může hodnotit učitel nebo hodnotí sami žáci.

Přesah: Při práci ve skupině je rozvíjena schopnost spolupráce a dovednost vzájemné komunikace. Je kladen důraz na rozvíjení aktivní komunikace a slovní zásoby při převyprávění textu kamarádům.

Poznámka k realizaci: V hodině výtvarné výchovy se k textu můžeme vrátit a vytvořit k němu ilustraci, tím bude rozvíjena roviny doslovného porozumění s očekávaným výstupem „žák spojí text s náležitou ilustrací“. Podle úrovně čtenářských dovedností žáků, můžeme text diferenciovat a zdatnějším čtenářům připravit delší a obtížnější úryvek, naopak slabším čtenářům můžeme úryvek zkrátit, tím dosáhneme toho, aby všichni žáci věnovali tichému čtení přibližně stejnou dobu. Můžeme žákům přečíst celý neupravený text a porovnat jej s úryvkem, který četli samostatně.

Možná rizika: Nastane situace, kdy nebude možné rozdělit žáky do skupin po čtyřech. Řešením by bylo utvořit skupiny po třech a nejlepším čtenářům dát k četbě úryvky dva.

Upravený úryvek z pohádky „O ztracené hrušce“¹⁰:

Toník jedl rád hrušky. Toho roku vítr foukal tak silně, že všechny hrušky shodil dříve, než byly zralé. Jenom jedna jediná hruštička se kymácela nahoře ve špičce. Byla velikánská a žlutla každým dnem víc a víc. Pokaždé, když se Toník nahoru na strom podíval, jen jen se olizoval. Ta bude, pane! Toník chodil třást stromem, aby hruška spadla. Ale hruška byla pevně přirostlá, a ne a ne spadnout. Jednoho dne přijde zase k hrušni, zatřeše a najednou – buch, hruška spadne někam do trávy.

xxx

Toník se rozhlíží, kam hruška mohla zapadnout. Tráva byla hustá, kytky vysoké, a třebaže byla hruška žlutá a veliká, Toník ji nemohl najít. Kdyby byla hruška pejsek, zavolal bych na ni a hruštička by zaštěkala. A hned zkusil, jak by zavolal. „Bročku!“ křikl. Toť se rozumí, že nepřiběhla hruška, ale pejsek Brok. „Hledej, Bročku,hledej, zatřásl jsem stromem, spadla hruštička a já ji nemohu najít. Hledali oba, ale hrušku najít nemohli. Po zdi lezla kočka.

xxx

„Čičí“, zavolal Toník na kočku, „pojď nám pomáhat. Zatřásl jsem stromem, spadla hruška a nemohu ji najít. Pejsek ji hledal a také nenašel. Snad ji najdeš ty.“ Kočka seskočila ze zdi a vlezla do husté trávy. Tak hledal Toník, hledal Broček, hledala kočka. Ale hrušku najít nemohli. „Mňau, mňau,“ zamňoukala kočka v trávě, „Toníku, Bročku, pojďte se podívat, zrovinka jsem chytila myšku.“

¹⁰ PETIŠKA, Eduard. 2002. *Pohádkový dědeček*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty. ISBN 80-718-1504-7.

„Myško,“ povídá Toník, „já řeknu kočce, aby tě pustila, ale musíš nám pomoci. Zatřásl jsem stromem, spadla hruška a nemohu ji najít. Pejsek ji hledal a nenašel. Kočka ji hledala a také nenašla. Snad ji najdeš ty.“ A tak hledal Toník, hledal Broček, hledala kočka, hledala myš. „Haf, haf“, zaštěkal pejsek, „tady jsou polámané větvičky.“ „Mňau,“ zamňoukala kočka, „tady jsou polámané kytky.“ „A tady,“ zapískla myš, „tady leží na zemi v trávě hruška.“ „To jsem rád, že jsme hruštičku našli,“ směje se Toník, „a když jsme společně hledli, tak se o ni rozdělíme.“ Ale ani pejskové, ani kočky, ani myši o hrušky nestojí. Tak jim Toník aspoň poděkoval.

Otázky připravené na tabuli (podle úrovně žáků, můžeme zařadit pouze vybrané otázky písemně a ostatní odpovědět společně ústně na závěr hodiny):

1. Kdo hledal hrušku? Zapiš ve správném pořadí.
2. Proč ji nemohli najít?
3. Kdo hrušku nakonec našel?
4. Proč se Toník o hrušku nerozdělil?
5. Kdy a kde se příběh odehrává?
6. Kterou pohádku ti příběh připomíná a proč?
7. Co myslíš, proč si Toník pro hrušku nevylezl na strom?

V rámci výzkumného šetření zpracovaného do disertační práce byly výše uvedené náměty realizovány a ověřeny v 1. a 2. ročnících běžné základní školy. Záměrně byly vybrány třídy s vyššími počty žáků (28 – 30), aby byla ověřena možnost využití daných aktivit i při vysokém počtu žáků, vzhledem ke skutečnosti, že vysoké počty žáků ve třídách jsou učiteli vnímány jako překážka při rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Čím nechceme tvrdit, že vysoké počty žáků ve třídách nejsou problémem a nepodepisují se na kvalitě výuky a na možnostech individuálního přístupu učitele k jednotlivým žákům. Ale i v početných třídách chtějí učitelé svým žákům poskytnout kvalitní základy pro jejich další studijní nebo osobní život a rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je jednou z neopominutelných součástí tohoto základu.

Literatura

- BADEGRUBER, Bernd. 1997. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8137-1.
- *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. In: . s. 65 [cit. 2015-11-08]. Dostupné z: www.csicr.cz
- DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1115-5.
- GAVORA, Peter. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-57-7.
- HARVEY, Stephanie a Anne GOUDVIS. c2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Markham: Pembroke Publishers. ISBN 978-1-57110-481-6.
- HELUS, Zdeněk. 2012. Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*. 62 (1-2), 205-210.
- KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. 1989. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN, 187 s. ISBN 80-706-6052-X.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 2009. Neviditelné čtenářství. *Kritické listy*. (36): 25 - 27.
- KRAMPLOVÁ, Iveta. 2012. *Národní zpráva PIRLS 2011*. ČŠI [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: www.csicr.cz
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 162, [16] s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*. 18 (1), 7 - 21.
- NAJVAROVÁ, Veronika. 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 20 (4), 49 - 65.
- PALEŇČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7101-8.
- Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání: Tematická zpráva. 2011. ČŠI [online]. Praha: ČŠI, 2011 [cit. 2015-12-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>
- POTUŽNÍKOVÁ, Eva. 2010. *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, sv. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. 2009. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy*. (36): 28 - 31.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 242, [55] s. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TANKERSLEY, Karen. c2005. *Literacy strategies for grades 4-12: reinforcing the threads of reading*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 14-166-0258-5.
- TOMKOVÁ, Anna. 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
- WILDOVÁ, Radka. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.