Vzdělávací modul
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky

Klára Špačková a kol.

Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2019

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávací modul
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky

Klára Špačková, Veronika Laufková,
Marie Rychlíková, Anna Kucharská,
Zuzana Janoušková, Michaela Jiroutová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
2019

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku — možnosti rozvoje a diagnostiky

Publikace vznikla v rámci projektu *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita v Liberci a META, o.p.s.*

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Hlavní manažer projektu Univerzity Karlovy:
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Manažer projektu Masarykovy univerzity:
doc. PhDr. Petr Knecht, Ph.D.

Manažer projektu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích:
doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.

Manažer projektu Technické univerzity v Liberci:
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

Manažer projektu – META, o.p.s.:
PhDr. Kristýna Titěrová

Autoři publikace:
PhDr. Klára Špačková, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D., doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Mgr. Zuzana Janoušková, Mgr. Michaela Jiroutová

Autoři výchozích textů:
Interaktivní kniha 1, Interaktivní kniha 2, Kocourkov, Město Nepovězto:
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Z vyprávění čarodějnicina pomocníka, Z vyprávění indiánského stařečka:
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D
Motýli, Masožravky: Mgr. Tomáš Kerbert
Adaptované materiály Interaktivní kniha, Kocourkov, Motýli, Penál, Komiks:
Mgr. Zuzana Janoušková, Mgr. Michaela Jiroutová
Komiks, Třída: Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Ph.D., Mgr. Nikola Frkalová, Mgr. Jana Hájková, Mgr. Zuzana Hájková, Mgr. Věra Malinová, Mgr. Markéta Platzová, Mgr. Olga Rejžková, Mgr. Blanka Waldhansová, Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Ilustrace: Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D.

Evaluace pracovních listů:
Mgr. Nikola Frkalová, Mgr. Jana Hájková, Mgr. Zuzana Hájková, Mgr. Věra Malinová, Mgr. Markéta Platzová, Mgr. Olga Rejžková, Mgr. Blanka Waldhansová, Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Recenze:
Mgr. Radka Brabcová

Poděkování
Rádi bychom touto cestou poděkovali Mgr. Nikole Frkalové, Mgr. Janě Hájkové, Mgr. Zuzaně Hájkové, Mgr. Věře Malinové, Mgr. Markétě Platzové, Mgr. Olze Rejžkové, Mgr. Blance Waldhansové a Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za podnětné návrhy, připomínky a komentáře při přípravě pracovních listů. Dále pak také za pilotování vytvořených materiálů a poskytnutí zpětné vazby k jejich použití. Zároveň děkujeme žákům za ochotu na úlohách pracovat. V neposlední řadě pak děkujeme také recenzentce Mgr. Radce Brabcové za pečlivé pročtení textu a cenná doporučení pro jeho vylepšení.

Vydala:
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta v r. 2019

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
ISBN: 978-80-7603-148-7

Abstrakt

Publikace se zaměřuje na otázku rozvoje gramotnostních dovedností žáků mladšího školního věku. Nejprve seznamuje čtenáře s aktuálním stavem poznání dané problematiky s důrazem na postihnutí klíčových komponent rozvoje čtenářské gramotnosti a jejich indikátorů. Konkrétně se zaměřuje na dekódování, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a práci s ilustrací. V návaznosti na vědecky ověřené poznatky představuje úlohy a aktivity, které je možné využít v učitelské praxi pro mapování úrovně těchto dílčích čtenářských dovedností i k jejich rozvoji. Materiály jsou určeny pro žáky běžné populace, ale také žáky s nulovou/nízkou znalostí vyučovacího jazyka.

Klíčová slova: poslech s porozuměním, práce s ilustrací, porozumění čtenému textu, rozvoj čtenářské gramotnosti

Abstract

The publication focuses on the development of literacy skills of primary school students. First, it introduces the current state of knowledge of the issue with an emphasis on the key components of reading literacy development and their indicators. Specifically, it focuses on decoding, listening comprehension, reading comprehension and picture reading. It presents tasks and activities that can be used in evidence-based teaching practice to map the level of these reading skills and to systematically develop them. The materials are intended for pupils of the general population, but also for minority language pupils.

Key words: listening comprehension, picture reading, reading comprehension, development of reading literacy

Obsah

I. DIAGNOSTIKA A ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI – ÚVOD 6
1 Čtenářská gramotnost 9
1.1 Dekódování 9
1.2 Poslech s porozuměním 12
1.3 Čtení s porozuměním 13

2 Kritické zhodnocení textu – reklama 19

3 Mapování a rozvoj gramotnostních dovedností u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka – adaptované materiály 21
3.1 Základní principy práce s žáky s OMJ 21
3.2 Obecně platné principy 25
3.3 Adaptované materiály 26

II. METODICKÁ DOPORUČENÍ – JEDNOTLIVÉ ÚLOHY, JEJICH ZADÁNÍ A VYHODNOCENÍ 27
1 Koncepce testových úloh 27
1.1 Postupy porozumění 27
1.2 Výchozí texty 27
1.3 Obtížnost úloh – čtenářské úrovně 27
1.4 Otázky 28
1.5 Bodové hodnocení 30
1.6 Sebehodnocení 30

2 Poslech s porozuměním 31
2.1 Význam poslechu s porozuměním pro rozvoj čtení a psaní 31
2.2 Úlohy určené pro diagnostiku a rozvoj poslechu s porozuměním 33
2.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – narativní texty 34
2.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – informativní texty 38
2.5 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály 42

3 Čtení s porozuměním 47
3.1 Obtíže v porozumění čtenému a jejich příčina 47
3.2 Úlohy určené pro diagnostiku a rozvoj čtení s porozuměním 50
3.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – odborné texty 51
3.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – reklama 55
3.5 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály 61

4 Práce s ilustrací k rozvoji a diagnostice čtenářské gramotnosti 66
4.1 Porozumění obrazovému materiálu 66
4.2 Práce s obrazovým materiálem ve škole 66
4.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – práce s obrazovým materiálem 68
4.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály 70

Seznam literatury 73

I. Diagnostika a rozvoj čtenářské gramotnosti — úvod

Čtení a psaní jsou složité a dlouho se vyvíjející procesy, o jejichž významu pro osobní i profesní život jedince v naší společnosti není třeba diskutovat. Přestože čtenářství dětí do velké míry ovlivňuje působení rodiny, formální vzdělávání hraje v rozvoji čtenářské gramotnosti nezastupitelnou roli. Na jedné straně je čtení jedním z prostředků výuky, na základě kterého jsou žákovi předávány obsahy učiva i instrukce k práci. Na druhé straně je čtení samotným předmětem výuky. Zvláště na začátku procesu, v prvních ročnících, je tradičně cílenému a systematickému rozvoji čtení věnován nemalý prostor. Přesto výsledky mezinárodních šetření zkoumajících čtenářské kompetence žáků ukazují, že ne ve všech oblastech se nám daří ve školách čtení a psaní rozvíjet do požadované úrovně. Jak upozorňují ve své publikaci např. Starý a kol. (2013), čeští žáci v posledních letech ve čtení nejen zaostávají za průměrným výsledkem zemí OECD, jejich odstup se navíc i zvětšuje. Výsledky jsou o to překvapující, že zde již několik desetiletí máme fungující systém podpůrné péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, který by měl dopady nepříznivých faktorů na rozvoj gramotnosti žáků minimalizovat.

Nezbytnou součástí toho, jak efektivněji děti čtení a psaní učit, je jistě neustálý monitoring úrovně jejich čtenářských dovedností. Nemusí se přitom jednat pouze o vyhledávání dětí s poruchami, důležité je sledovat a ověřovat si rozvoj klíčových dovedností u všech žáků – neboť rychlost, s jakou se dané dovednosti vyvíjejí, může (a výzkumy to dokládají) být velmi individuální, stejně jako může být ovlivněna řadou faktorů (nemoc, problémy v rodině aj.).

Stanovení aktuální úrovně čtenářských dovedností jako podkladu pro nastavení optimální složitosti materiálů i výběru metod postupu pro další rozvoj je pro efektivní práci se žákem stěžejní. Dokladem mohou být např. výsledky experimentálního výzkumu, který realizoval v roce 2003 jeden z předních světových odborníků na problematiku rozvoje čtení Jay Samuels společně se svým kolegou Y. C. Wu (Samuels & Wu, 2003). Rozhodli se ověřit, zda platí všeobecně uznávaný předpoklad, že čím více času tráví žák četbou, tím větší bude přínos pro rozvoj jeho čtenářských dovedností, ale také slovní zásoby. Výzkumnou skupinu tvořili různě zkušení čtenáři, kteří byli náhodně přiřazeni buď do experimentální skupiny, nebo skupiny kontrolní. U obou skupin probíhal nácvik čtení podle běžného výukového plánu. Experimentální skupina však vedle toho také po dobu 6 měsíců trávila ve třídě čtením 40 minut denně, kontrolní pak jen 15. Děti si knihy vybíraly dle svého zájmu ze školní knihovny, knihy byly navíc barevně odlišeny podle úrovně složitosti. Jakmile student knihu dočetl, byl požádán, aby na počítači vyplnil test, který mapoval porozumění danému příběhu/knize. Žáci byli motivováni, aby četli knihy pozorně – knihy měli číst tak, aby jejich porozumění dosahovalo nejméně kolem 80 % správných odpovědí.

Výsledky studie autory překvapily. Přínos délky času stráveného čtením nebyl stejný pro všechny žáky. Korespondoval s úrovní jejich čtenářských schopností. Přestože lze shrnout, že delší čas strávený četbou měl pozitivní účinek na všechny zúčastněné, v případě čtenářů s nižšími čtenářskými schopnostmi se jako efektivnější ukázalo denní čtení v kratším časovém intervalu 15 minut. Vysvětlení hledají autoři v motivaci a schopnosti žáka udržet pozornost. Mapování čtenářských dovedností se tak ukazuje být důležité nejen pro výběr přiměřeně složitých textů, ale také pro délku práce s nimi.

Pokud mluvíme o diagnostice a rozvoji čtenářských dovedností, ukazuje se, že nelze brát čtení jako jednolitý proces. Označení dobrý a slabý či špatný čtenář je pro vzdělávací i poradenskou

činnost příliš obecný pojem. Je dobrý čtenář ten, který text přečte bez chyb a přiměřenou rychlostí? Nebo záleží spíše na úrovni porozumění? A jak je tomu vlastně s porozuměním? Stačí, když si daný čtenář vybaví konkrétní údaje z textu a posloupnost děje, nebo je nutné pochopit i hlubší smysl sdělení a kontext příběhu? A jak je tomu v souvislosti se vztahem ke čtení? Je dobrý čtenář ten, který sice nevykazuje obtíže v žádné z uvedených oblastí, ale čtení jej nebaví, nečte a práci s textem odmítá?

Ač je to jistě nelehký úkol, přiměřeně rozvíjet bychom v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti měli všechny tyto oblasti. Znak, případně znaky, podle kterého čtenářský výkon posuzujeme, musíme proto vždy jasně vymezit. Jak ostatně dokládají analýzy výsledků našich žáků v mezinárodních šetřeních (např. Starý a kol. 2013) je nutné mapovat úroveň čtenářských dovedností vzhledem k žánru textu, ale také typu otázky. Aby byl tento úkol v praxi použitelný, není možné vyhnout se jistému zjednodušení. V České republice existuje již řada materiálů, které vyučující mohou pro tyto účely použít (Diagnostické materiály pro žáky, učitele, rodiče – www.cteme.eu, publikace České školní inspekce: Starý et al. 2012, Hejný, M. et al., 2013; Janotová & Šafránková, 2013; Starý et al., 2013; Janotová et al., 2016 aj.). Domníváme se však, že to rozhodně není důvodem na dalších přístupech nepracovat, a nerozšiřovat tak možnosti využití daných materiálů – jak z hlediska aktuálnosti, tak i z hlediska variability sledovaných a rozvíjených čtenářských dovedností a jejich předpokladů. Neklademe si nárok na vytvoření vyčerpávajícího souboru materiálů – nicméně snažíme se s oporou vědeckých poznatků nabídnout takové materiály, které umožní zachytit a pracovat se základními předpoklady stejně jako s úrovní čtenářských dovedností v celé šíři, přitom však tak, aby materiály byly pro učitele přiměřené a snadno použitelné v praxi.

Součástí našeho materiálu jsou také pracovní listy mapující úroveň jedné ze složek vizuální gramotnosti – a to práci s ilustrací. Vizuální gramotnost je spolu se čtenářskou gramotností považována za důležitou součást funkční gramotnosti v širším slova smyslu tak, jak je prezentována v publikacích jako *Literacy in the Information Age* (2000) a *Literacy Skills for the Knowledge Society* (1997) – tedy jako schopnost umožňující přístup ke znalostem a informacím. Zatímco v případě čtenářské gramotnost jde o pochopení významu psaných slov, v případě vizuální gramotnosti jde o postižení významu z obrazů, jako jsou ilustrace, fotografie, grafické symboly a značky, film aj. Výzkumy přitom dokládají (Styles & Arizpe, 2001; Walsh, 2003), že jde v obou případech (při čtení slov a při čtení obrazů) o odlišné procesy. Je proto žádoucí rozvíjet systematicky i tuto oblast gramotnosti našich dětí, zvláště s ohledem na stále rostoucí globalizaci a technologickou vyspělost světa (Walsh, 2003). V našem souboru jsme se konkrétně zaměřili na práci s ilustrací – blíže viz kapitola II-3 Práce s ilustrací k rozvoji čtenářství.

S ohledem na vzrůstající počty žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka je část materiálů zaměřena také na žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V kapitole I-3 se nejprve podrobně věnujeme základním principům práce se žáky s OMJ, v dílčích kapitolách pak doporučení ve vztahu ke konkrétním úlohám. Připraveny jsou také speciální pracovní listy. Kromě žáků s OMJ je možné využít tyto materiály při práci se začínajícími čtenáři, ale také se žáky s omezenou úrovní slovní zásoby či morfosyntaktických dovedností.

Pro snazší orientaci jsme publikaci rozdělili do dvou částí. Úvodní část je věnována představení současného stavu poznání rozvoje gramotnostních dovedností. Popisuje nejen dílčí gramotnostní dovednosti, ale také základní indikátory jejich úrovně. Součástí této části je i shrnutí základních informací a doporučení ve vztahu k mapování a rozvoji gramotnostních dovedností u žáků s OMJ.

Druhá část naší publikace je věnována metodickým doporučením pro práci s vytvořenými materiály. Podle zaměření úloh jsme tuto část rozdělili na *Poslech s porozuměním*, *Čtení s porozuměním* a *Práci s ilustrací k rozvoji čtenářství*. V úvodu každé kapitoly představujeme nejen možnosti, jaký způsobem lze úroveň těchto dovedností sledovat, ale také způsoby, jak dovednosti v případě oslabení rozvíjet. Dále pak uvádíme jednotlivé pracovní listy s vyznačenými správnými odpověďmi a bodovým hodnocením.

Žákovské pracovní listy připravené pro tisk jsou součástí samostatné publikace *Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy* (Špačková et al., 2019).

1 Čtenářská gramotnost

Jedním ze zajímavých a pro praxi inspirujících teoretických modelů, ze kterých při mapování předpokladů čtenářských dovedností i čtenářského výkonu můžeme vycházet, je tzv. jednoduchý model čtení autorů Gougha a Tunmera (1986). Tento model zobrazuje čtení s porozuměním jako produkt dvou do jisté míry souvisejících, ale zároveň nezávislých klíčových komponent: schopnosti číst slova (dekódovat text) a jazykového porozumění. Než se budeme věnovat samotnému čtení s porozuměním, zaměříme se proto nejprve na tyto dvě pro čtení klíčové dovednosti.

1.1 Dekódování

Jak jsme již uvedli, dekódování je jednou ze základních čtenářských dovedností, které významně ovlivňují porozumění čtenému textu. Jde o schopnost přečíst text – jednotlivá slova a přiřadit jim význam. Abychom tento proces u žáků mohli lépe pochopit, můžeme k tomu využít další z teoretických modelů podložených mnoha výzkumnými studiemi – tzv. teorii dvou cest (Coltheart, 2005). Podle této teorie existují dva způsoby, jak čtenáři propojí psanou verzi slova s jeho zvukovou podobou a významem. Když se učíme číst, osvojujeme si pravidla vztahů mezi jednotlivými grafémy a fonémy. Slovo tedy přečteme tak, že postupně přiřadíme písmenům zvuky, které spojíme do zvukové podoby slova, teprve tím aktivujeme pochopení význam slova (sémantickou reprezentaci). Tuto cestu nazýváme fonologickou, zvukovou někdy také nelexikální.

Postupně (jak jednotlivá slova opakovaně čteme) si však pravopisné verze slov ukládáme do mentálního slovníku, a slova tak můžeme číst přímo – tj. ortografickou podobu slova propojíme s lexikálním významem a jeho zvukovou podobou. Čtení se tak zrychluje, nemusíme totiž postupovat písmeno po písmenu a slovo dekódovat, ale mluvíme o tom, že slova rozpoznáváme (mluvíme o tzv. lexikální cestě, cestě přímé).

Pokud slovo neznáme, protože je to třeba slovo vymyšlené nebo málo frekventované či odborné, musíme pro jeho přečtení využít zvukové cesty – tzv. nelexikální cesty, někdy též fonologické. Psanou formu slova předvedeme na základě aplikace znalosti o vztahu mezi grafémy a fonémy do zvukové podoby. Pokud se ale jedná o běžná a vysoce frekventovaná slova, která čtenář dobře zná, může význam slova propojit již přímo se samotnou ortografickou, tedy pravopisnou podobou daného slova. Tu má na základě předchozích zkušeností uloženou v mentálním slovníku. Čím zkušenější čtenář, tím více ortografických podob slov má v mentálním slovníku uloženo – trénování čtení tedy přináší pozitivní efekt pro ukládání slov do mentálního slovníku.

Proto, aby čtení probíhalo bez obtíží, je třeba, aby obě cesty dobře fungovaly. To, že při čtení slov využívá zkušený čtenář obě cesty, dokládá řada výzkumů. Přestože dosud není jasné, do jaké míry probíhají tyto procesy odděleně, nebo jsou naopak propojené, zajímavé výsledky přinášejí studie porovnávající reakční čas u čtení různých slov. Tak např. vysoce frekventovaná slova čte zkušený čtenář rychleji než slova málo frekventovaná, reálná slova čte rychleji než vymyšlená, slova s pravidelnou výslovností rychleji než slova běžná. Dále se ukazuje, že zatímco počet písmen ve vymyšlených slovech ovlivňuje rychlost čtení daných slov, neplatí tento efekt u reálných slov. Podobně pak byla popsána celá řada dalších efektů, která dokládají odlišné postupy v případě čtení reálných a vymyšlených slov a slov s vysokou a nízkou frekvencí. Závěry se navíc netýkají pouze anglického jazyka, ale také dalších alfabetických jazyků.

To, že při čtení můžeme využívat obě cesty, je samozřejmě ku prospěchu a žádoucí. V případě dílčího oslabení je navíc možné dané oslabení do jisté míry kompenzovat. Tréninkem lze docílit toho, že

i když fonologická cesta kvůli oslabení fonologického uvědomění nefunguje nejlépe, běžná reálná slova přečte čtenář bez obtíží. Zvláště pak pokud jsou daná slova v kontextu. Kontext tak může pomoci např. při čtení slova *děda*, které dítě přečte správně jako *děda* ve spojení *babička a děda*, ale chybně (např. jako *běda*), pokud by slovo bylo zadáno samostatně.

Někdy však tyto okolnosti mohou vést k mylným závěrům. Tak se třeba může stát, že vcelku přijatelný výkon při hlasitém čtení textu obsahující běžná a vysoce frekventovaná slova na prvním stupni můžeme vyhodnotit jako bezproblémový vývoj čtenářských dovedností. Obtíže tohoto žáka by se tak mohly začít projevovat až později – např. na druhém stupni při čtení odborných (naučných) textů. Tyto texty obsahují nejen řadu nových slov (termínů), ale i jejich nové kompozice. Tyto obtíže by však již jak učitelé, tak rodiče mohli vysvětlovat nezájmem žáka o dané učivo nebo předmět, nesoustředěností, nedostačujícími rozumovými předpoklady aj. Zvláště pak v souvislosti s dosud „bezproblémovým vývojem" čtenářských dovedností daného žáka.

Diagnosticky významné je proto sledovat čtení slov pomocí různých nástrojů. Ne abychom hledali chyby, ale abychom pomohli rozvíjet případné oslabené dílčí dovednosti v co největší míře a pomohli také předcházet pozdějším obtížím. Je třeba říci, že ne ve všech případech jde vždy o rozvoj závažných poruch čtení. U mnohých žáků stačí intenzivnější a systematický rozvoj oslabených dovedností a trénink čtení, aby se obtíže nejen zmírnily, ale i zcela vymizely. Při hodnocení úrovně dekódování je proto třeba zvážit vlastnosti podnětových slov.

Z výše uvedeného případu (*děda*/*běda*) je pak patrné, že se nesmíme spokojit se sledováním úrovně čtení běžných slov v kontextu. Pro detailnější analýzu čtenářských schopností byly u nás i v zahraničí sestaveny testy mapující schopnost přečíst slova neexistující (vymyšlená, tzv. pseudoslova), která však respektují fonotaktická pravidla daného jazyka. Přestože takovou zkoušku v našem souboru nepředkládáme, je možné na základě kvalitativního rozboru chyb na oslabení této cesty (fonologické) usuzovat. Takový čtenář bude dělat chyby zvláště v méně frekventovaných slovech, odborných termínech.

Dále lze doporučit sledovat také schopnost číst čtení slov v izolaci v porovnání se schopností čtení slov v kontextu, které může být známkou oslabení některé z dílčích čtenářských dovedností.

Podívejme se nyní konkrétně na ukazatele, které můžeme při čtení slov sledovat. Jedná se především o rychlost a chybovost.

Rychlost

Jak ve svém souboru zkoušek čtení poukazují již Matějček[1] et al.. (1987), je rychlost čtení nejen nejlépe měřitelným ukazatelem čtenářského výkonu, ale současně také nejspolehlivějším měřítkem celkové vyspělosti čtení. Nejčastěji je rychlost čtení udávána jako počet správně přečtených slov za 1. minutu. V případě mnoha testových nástrojů trvá čtení textu či slov déle (3 minuty i více), čtenářské schopnosti však s postupujícím časem více ovlivňuje únava a kolísající pozornost. Pro porovnání individuálního výkonu s tzv. populační normou se proto obvykle používají právě údaje o rychlosti čtení za 1. minutu.

[1] Zkouška čtení

Pokud mluvíme o porovnání s populační normou, jde v tomto případě o porovnání s výkony reprezentativního vzorku čtenářů stejného ročníku. Jelikož v případě našich textů nejde o standardizovaný nástroj, nemáme taková data k dispozici, pro rychlou a hrubou orientaci však můžeme využít data z výzkumu *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (Kucharská et al., 2015), kterého se zúčastnilo přes 500 žáků 1. až 4. ročníků. Při práci s konkrétními údaji je však třeba mít na paměti, že jde pouze o orientační počty slov. Data byla získána při práci s jinými texty, které se od předkládaných textů mohou lišit výskytem méně a více frekventovaných slov, ale také slov s různou hláskovou strukturou aj. Údaje, které udáváme, se navíc týkají výkonů na konci školního roku, na začátku školního roku je třeba počítat s nižšími průměrnými výkony.

V Tabulce 1 uvádíme, jak průměrný počet správně přečtených slov za 1. minutu, tak hranici běžného průměru. Pod touto hranicí můžeme považovat výkon za oslabený. Pro žáky 2. ročníků můžeme považovat za oslabený výkon rychlost 43 slov za minutu, u žáků 3. ročníku pak 62 slov za minutu. Na údaje v tabulce se můžeme dívat také jako na informaci o tom, jakému ročníku z hlediska rychlosti čtení výkon dítěte odpovídá. Tak např. pokud čte žák 3. ročníku rychlostí 40 slov za minutu, vidíme, že čte rychlostí odpovídající běžnému výkonu žáků 1. ročníku. To je velmi cenná informace, neboť nám může pomoci v otázce výběru vhodných textů, které bychom měli žákovi předkládat z hlediska složitosti a délky. Texty je tedy třeba volit tak, aby byly přiměřeně náročné pro daný ročník z hlediska jazykové struktury, musí však být také obsahově dostupné vzhledem k věku žáků.

Tabulka 1 Čtení slov za minutu (GA ČR)

ročník (konec školního roku)	**průměrný počet správně přečtených slov za 1. minutu**	**spodní hranice běžného průměru**
1. ročník	36	11
2. ročník	65	43
3. ročník	86	62
4. ročník	104	79

Počet chyb

Na rozdíl od zahraničí (zejm. anglicky mluvících zemí), kde pracují především s termínem přesnost (accuracy), v České republice pracujeme častěji s počtem chyb nebo jejich procentuálním výskytem. Navíc je třeba říci, že údaj o počtu chyb nebo jejich procentuální výskyt je při čtení v českém jazyce spíše doplňkovým údajem. Diagnosticky významný je až v případě výrazně zvýšeného výskytu chyb. Jak se opakovaně při práci s dětmi při výzkumných studiích ukazuje, rozdíly v chybovosti jsou záhy mezi dětmi tak malé, že nerozlišují mezi více a méně vyspělými čtenáři. Většina čtenářů totiž již v prvním roce výuky čtení nepřesahuje hranici 4% chybovosti. Ve čtvrtém ročníku se pak průměrná chybovost pohybuje již jen okolo 2 %. V případě prostého počtu chyb v jedné minutě čtení se tak jedná o jednu až dvě chybně přečtená slova.

Za diagnosticky významné považujeme výrazně zvýšený počet chyb. Důležitou informací je pak také jejich kvalitativní rozbor – v jakých slovech žák chybuje, jaké je hlásková struktura těchto slov, zda chybuje na začátku, či na konci slov. Sledovat také můžeme chybovost ve vztahu k únavě – např. vzrůstající chybovost po 2. minutě čtení apod. (blíže ke kvalitativnímu hodnocení viz Matějček, 1995, str. 249).

Technika čtení

Nelze nezmínit, že velký rozdíl v rozvoji čtenářských dovedností je mezi výukovými metodami čtení. Pokud budeme posuzovat úroveň čtenářských dovedností, je třeba myslet na to, jakou metodou se učí dítě číst. Zatímco v analyticko-syntetické metodě je z počátku rychlejší rozvoj čtení z hlediska rychlosti, ve 3. ročníku se rozdíly vyrovnávají. U žáků v genetické metodě čtení se v poměrně velké míře na počátku výuky čtení může objevovat tzv. dvojí čtení, to však s rozvojem čtenářských dovedností ustupuje a nelze jej tedy považovat za tzv. specifickou chybu naznačující vývojovou dyslexii. Pro zájemce odkazujeme na již zmíněnou publikaci z projektu GA ČR (Kucharská et al., 2015). Co dělat v případě výraznějších obtíží v dekódování?

Výzkumy jsou v tomto ohledu jednoznačné – pokud má dítě problém se čtením slov, je třeba intervenci zaměřit na rozvoj fonematického (fonologického) uvědomění a na trénink čtení (blíže viz např. Scarborough, 2005; Snowling & Hulme, 2012).

Materiálů k nácviku čtení je nepřeberné množství (aktuálně lze doporučit např. Bednářová, 2012; Emmerlingová, 2013; Martínek, 2008). Krátce se ale zmíníme o nácviku rozvoje fonematického uvědomění. Fonematické uvědomění je chápáno jako schopnost vědomě manipulovat se zvuky řeči (rozložit slovo na slabiky, rozpoznat první/poslední hlásku ve slově, rozložit slovo na fonémy apod). Nácvik fonematického uvědomění je v praxi někdy upozaděn oproti nácviku jiných dovedností (zrakové diferenciaci, nácviku pravolevé orientace apod.). V České republice totiž často dosud přetrvává pohled na čtení jako vizuomotorickou dovednost. Nicméně klíčová role fonematického uvědomění pro rozvoj dekódovacích schopností napříč alfabetickými jazyky byla potvrzena v nedávném mezinárodním výzkumu, kterého se zúčastnily i české děti, (Caravolas et al., 2012). Obdobné výsledky potvrdila i longitudinální studie rizikových skupin čtenářů (Kucharská, 2014).

V současné době máme v České republice k dispozici jeden ucelený program na rozvoj fonematického uvědomění *V krajině hlásek a slov* (Mikulajová, Dostálová), který je určen pro děti ve věku 5–7 let. Na rozdíl od mnohých jiných programů byl efekt tohoto programu výzkumně doložen (blíže viz také Mikulajová et al., 2016).

1.2 Poslech s porozuměním

Všichni si jistě uvědomujeme, že umět slovo přečíst je bezesporu klíčovou schopností pro dosažení cíle čtení – tj. porozumění textu. Jak se však ukazuje nejen v praxi, ale i v mnoha výzkumných studiích, samo o sobě nestačí. Další důležitou složkou je jazykové porozumění – tedy schopnost porozumět mluvené řeči.

Jak jsme již uvedli, jedním ze způsobů, jak měřit tuto druhou klíčovou schopnost, na které kromě schopnosti přečíst slova čtení s porozuměním stojí, je poslech s porozuměním. Autoři Gough a Tunmer (1986), ale také mnozí další ukázali, že měření úrovně schopnosti porozumět mluvené řeči významně přispívá k vysvětlení úrovně čtení s porozuměním. Význam této dovednosti se navíc s přibývajícími čtenářskými zkušenostmi a rostoucí komplexností textů zvyšuje (např. Adlof, Catts, & Little, 2006). Právě včasné odhalení obtíží může pomoci případně nasměrovat podporu. To neznamená, že se význam schopnosti číst slova do úrovně čtení s porozuměním nepromítá, ve vyšších ročnících ji však neovlivňuje tak zásadně.

Mapovat úroveň poslechu s porozuměním je tedy důležité hned ze dvou důvodů:

1. Hodnocení nám umožní vyhledat děti s rizikem ve vývoji čtenářských dovedností, aniž bychom museli čekat na dosažení dostatečně zautomatizované úrovně čtení slov. Včasný, intenzivní a systematický rozvoj poslechu s porozuměním (blíže viz kapitola II-1) jako jedné z klíčových dovedností pro rozvoj porozumění čteného textu nám pak umožní minimalizovat vznik případných obtíží.
2. Druhým důvodem je pak otázka doporučených intervencí a podpory. Často se totiž stává, že těm žákům, kteří mají obtíže s psaným textem, automaticky doporučíme využívat sluchovou cestu. Věříme, že pokud těmto dětem text přečteme, odstraníme tak jejich problém s porozuměním textu. I v rámci naší studie *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* jsme zjistili mezi dětmi s dyslexií vysoké procento dětí (18 %), jejichž výkony byly v testu poslechu s porozuměním deficitní, a u kterých se tedy podle všeho nelze na kompenzaci obtíží v porozumění textu pomocí sluchové cesty spolehnout (Špačková, Kucharská, 2016).

1.3 Čtení s porozuměním

Zatím jsme se zabývali klíčovými komponenty dovednosti čtení s porozuměním. Upozornili jsme, že čtení s porozuměním nepřichází automaticky po ovládnutí přiměřené úrovně dekódovacích schopností. Důležitou roli hraje úroveň porozumění jazyku na úrovni mluvené řeči. Ani na čtení s porozuměním se však nemůžeme dívat jako na jednolitý proces. Jak jsme již naznačili v úvodu, porozumění textu má několik úrovní. Existuje mnoho teoretických modelů, které se snaží čtení s porozuměním popsat.

Současné mezinárodní výzkumy testující čtenářskou gramotnost (PIRLS, PISA, PIAAC[2]) ji chápou jako konstruktivní a interaktivní proces a kladou důraz nejen na dekódování a porozumění textu, ale rovněž na schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti v následném použití získaných informací v životní praxi. Tyto koncepty čtenářské gramotnosti zdůrazňují schopnost čtenáře o textu přemýšlet a své myšlenky a zkušenosti využívat pro uplatnění v praktickém životě.

Mareš (2013) uvádí, že součástí recepce textu je: motivování – vnímání – porozumění – zapamatování – vybavování – metakognice. Na straně žáka je tedy úspěšné řešení čtenářských úloh podmíněno souhrou afektivních, kognitivních a metakognitivních složek. Základním předpokladem porozumění na straně žáka je jeho ochota vyvinout úsilí dobrat se významu a smyslu. Tuto ochotu ovlivňuje vztah ke čtení, socioekonomický status rodiny, způsob výuky čtení a literární výchovy apod. Z hlediska vývojové psychologie je pro porozumění obsahu textu velmi důležitá schopnost diferencovat hodnotu různých informací, rozlišovat podstatné a nepodstatné znaky, schopnost zobecnit určité znalosti a využít je při řešení jiných problémů stejné kategorie. Dále je nutné vyvozovat z textu nevyřčené informace a jejich významy. Müller a Šidák (2012) zdůrazňují, že se jedná o nutný projev čtení, protože text ze své podstaty nemůže říci vše, co je třeba říci.

Z hlediska konceptu porozumění tak můžeme rozlišit dvě základní roviny porozumění – explicitní a implicitní (viz Tabulka 2).

[2] PIRLS (Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníků); PISA (Programme for International Student Assessment, zaměřuje se na patnáctileté); PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; mezinárodní výzkum dospělých).

Tabulka 2 Explicitní a implicitní rovina porozumění

Explicitní	Odpověď lze nalézt **přímo** v textu; informace je jasně uvedena v textu.	Se ztratili v hlubokém lese… pěšinkou došli k chaloupce… našli tam… *Otázka: Kde se příběh odehrává?*
Implicitní	Odpověď nelze nalézt přímo v textu – žáci ji vyvozují z textu na základě různých vodítek (žáci vycházejí ze svých osobních, školních, mimoškolních, čtenářských zkušeností).	*Otázka: Jaký skřet byl, poznáš podle toho, co dělal. Popiš, jaký skřet byl, a uveď příklad, který to dokazuje.*

Model Van Dijka a Kintsche

Nyní si představíme model Van Dijka a Kintsche, publikovaný v 80. letech, z něhož doposud čerpají mezinárodní čtenářské výzkumy. Tento diskurzivně orientovaný pohled souvisel se změnou pojetí procesů čtení – od původního chápání čtení jako přebírání významu, který byl do textu zaznamenán autorem, a čtenářovi byla připuštěna jen pasivní role příjemce, začalo být čtení chápáno jako proces konstruování významu, v němž hraje čtenář zcela zásadní roli.

Model Van Dijka a Kintsche (1983) chápe čtení jako záměrnou činnost čtenáře, jejíž cílem je porozumět sdělení obsaženému v textu a následně ho integrovat do struktury svých dosavadních znalostí a zkušeností (tzv. prekonceptů). Autoři rozlišují tři úrovně porozumění textu: povrchovou strukturu textu, textovou bázi a situační model.

1) Povrchová struktura textu: jedná se o porozumění jednotlivým slovům a slovním spojením z textu a jejich vzájemným vztahům.
2) Textová báze: porozumění obsahové stránce textu, na kterou mají vliv dosavadní znalosti a zkušenosti čtenáře i jeho další charakteristiky. Jedná se zejména o to, jak čtenář dokáže integrovat a interpretovat informace z textu.
3) Situační model: jedná se o použití informací z textu v jiných situacích či pro jiný účel, než je v textu uvedeno (odkazování v textu, odkazování k okolnímu světu, odkazování mimotextové, koherence textu).

V souladu s pojetím tohoto modelu a s přihlédnutím k praxi mezinárodních výzkumných šetření rozlišujeme v souboru našich úloh tři úrovně porozumění: vyhledávání/získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. Konkrétnější popis uvádíme v Tabulce 3.

Tabulka 3 Čtenářské dovednosti dle mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA: postupy porozumění

Postup porozumění	**Čtenářská dovednost**	**Specifikace čtenářské dovednosti**	**Příklady úloh**
Vyhledávání informací	**Vyhledávání (získávání) informací**	Žák vyhledá v textu explicitně uvedenou informaci, určitou myšlenku, definici slov nebo slovních spojení; rozpozná prostředí, v němž se příběh odehrává.	*– Které věci si Žbluňk připravil na záchranu Kvaka?* *– Co si Tom myslel, že se stane, když jeho nepřítel sní koláč pro nepřítele?*

Zpracování informací	**Vyvozování významu slov, obrázků, ...**	Žák vyvodí z textu význam slova, slovního spojení, obrázku apod.	*– Vysvětli, co znamená věta: „usychal jim před očima“.* *– Podívej se na obrázek a urči, k čemu můžeme přirovnat karabáč.*
	Vytvoření interpretace	Žák porozumí textu díky propojení s vlastními zkušenostmi, např. žák rozpozná celkové poselství textu, posoudí chování postavy v dané situaci, porovná různé informace v textu, odvodí náladu a atmosféru příběhu.	*– Co příběh o žabácích vypovídá o jejich vztahu?* (nelze vyhledat v textu) *– Vysvětli, jak se muž na konci příběhu změnil.* *–Vysvětli, proč byl bohatý muž chudák, když měl plnou truhlu zlata.*
	Vyvozování přímých závěrů	Žák musí proniknout pod povrch toho, co je napsáno, k hlubší podstatě; propojovat informace obsažené v textu a informace, které explicitně vyřčené nejsou, např. žák pochopí příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi; vyvodí hlavní myšlenku textu; určí osobu nebo věc, kterou v textu zastupuje zájmeno; popíše vztah mezi dvěma postavami, apod.	*– Kdo vypráví příběh?* (nelze vyhledat v textu) *– Proč měli poddaní z hejtmana strach?* *– Proč si Tom na začátku povídky myslel, že je Jakub jeho nepřítel?*
Zhodnocení / Posouzení textu	**Posouzení formy textu**	Žák posoudí kvalitu napsaného textu – např. strukturu textu, žánr, jazyk, použití literárních prostředků, styl autora apod., např. žák popíše prostředky, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu.	*– Některé stanice jsou v šedém kolečku. Jakou informaci o stanicích nám má toto označení sdělit?* *– Nehledě na to, se kterým z dopisů souhlasíš, uveď, která z autorek podle tebe napsala svůj dopis lépe. Vysvětli svou odpověď s odkazem na to, jak jsou jeden nebo oba dopisy napsány.*
	Posouzení obsahu textu	Žák kriticky posoudí text, jeho obsah a zhodnotí jej; porovná informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů nebo s již nabytými vědomostmi, utvoří si vlastní názor na text, např. žák posoudí úplnost nebo srozumitelnost informací uvedených v textu.	*– Jak spolu souvisí první a druhý text?* *– Jak by se druhý příběh nemohl jmenovat?*

Pozn. Čeští žáci dosahují nadprůměrných výsledků ve vyhledávání informací v textu a často i při tvorbě jeho interpretace, naopak pod průměrem zemí OECD se ocitají v případě otázek na posouzení obsahu a formy textu.

Při mapování úrovně porozumění nesmíme zapomínat, že úroveň porozumění do velké míry ovlivňuje výběr výchozího textu. Výchozí texty by proto měly postihovat situace, se kterými se žáci setkávají ve škole, ale především v mimoškolním životě. Volit bychom měli témata, která by žáky na první pohled zaujala (přitažlivost textu ve smyslu zajímavého tématu, důležité nosné myšlenky) a vyvolala v nich touhu participovat na řešení. Výchozí texty by neměly žáky podceňovat, ale naopak pro ně představovat výzvu. Mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA ukázaly, že čeští žáci obtížně zvládají práci s nesouvislými texty (Tabulka 4). Obecně pak děti a mladší žáci podávají lepší výkony v případě narativních textů oproti informačním (např. Catts, Hogan, & Adlof, 2005).

Tabulka 4 Typy textů

Souvislý	tvoří věty, které jsou uspořádány do odstavců	vyprávění, popis, polemický text, instrukce
Nesouvislý	složené z několika útvarů	formuláře, výzvy, reklamy, grafy, diagramy, obrázky, schémata, tabulky či mapy
Kombinace předchozího		slovní popis s názorným obrázkem

V souvislosti s mapováním různých úrovní porozumění a jeho rozvoje je nezbytné připomenout, že různé úrovně porozumění můžeme mapovat také různými způsoby.

Tak např. můžeme čtenáře či posluchače požádat, aby nám obsah převyprávěl. Porozumění můžeme mapovat také pomocí úlohy, při které má čtenář za úkol doplnit chybějící slova v textu. V neposlední řadě můžeme čtenáři zadat otázky. U každé možnosti si musíme být vědomi výhod i nevýhod zvolených metod. Jak upozorňují např. Kucharská, Seidlová Málková & Špačková (2015), reprodukce textu může být ovlivněna jinými faktory než porozuměním textu – slovní zásobou, vyjadřovacími schopnostmi, odolností při zátěži, sebejistotou apod.). Doplňování chybějících slov do vět měří spíše globální úroveň čtenářských schopností než samotné porozumění – výkon je velkou měrou závislý na schopnosti přesně dekódovat (např. Caravolas & Volín, 2005).

Jak si dále v textu ukážeme, i otázky a jejich forma mají svá úskalí. Nejprve si však představíme typologii otázek (resp. úloh) k textu, ze které jsme v našem souboru pracovních listů vycházeli. Úloh proto, že ne všechna zadání musí mít formu otázky (příklady čerpány z publikací Starý et al., 2013, Hejný, M. et al., 2013).

Uzavřená otázka (s výběrem odpovědi)
ABCD: žáci vybírají (kroužkují) nejčastěji **jednu** správnou odpověď ze čtyř (výjimečně jiného počtu) nabízených možností.

7. Maminka ti řekla, že Leonardo byl **renesanční člověk**. Poznáš to z toho, jaký Leonardo byl a co dělal. Jaký je tedy člověk, o kterém řekneme, že je renesanční?
A) Člověk, který je hloupý.
B) Člověk, který má talent na všechno.
C) Člověk, který nemá kde bydlet.
D) Člověk, který staví domy.

Ano/Ne (dichotomické otázky): žáci mají za úkol posoudit jednotlivá tvrzení a správnou odpověď **zakroužkovat**. Volí mezi odpověďmi „Ano“ a „Ne“, „Změní“ či „Nezmění“ apod.

Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je v souladu s výchozím textem. U každého tvrzení zakroužkujte „Ano“ nebo „Ne“.

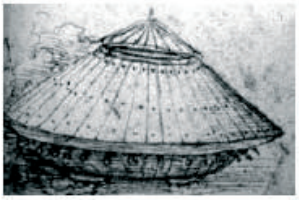
Tvrzení	Odpověď
USB konektor slouží také pro čerpání energie.	Ano / Ne
Přístroj může pořizovat snímky jen s použitím myši.	Ano / Ne
Objektiv lze ručně zaostřit.	Ano / Ne
Přístroj nenahrává video.	Ano / Ne

Přiřazovací otázky: žák přiřazuje např. název a charakteristiku postavy/věci, název předmětu k obrázku atd.

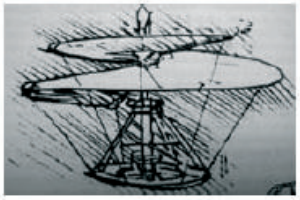
13. Pojmenuj Leonardovy nákresy vynálezů, pomohou ti oba texty:

A) B) C) D)









A)
C)

B)
D)

Seřazovací otázky: žák např. seřadí text podle posloupnosti (logické, časové, ...).

6. Očísluj věty podle pořadí, v jakém se postupuje při recyklaci plechovky.

_____ Plechovky se rozemelou na kousky.
_____ Tavenina slouží k výrobě hliníkových tyčí.
_____ Kousky plechovek se roztaví.
_____ Hliníkové pláty se použijí k výrobě nové plechovky.
_____ Plechovky se pošlou do továrny.
_____ Plechovky se seberou.
_____ Hliníkové pláty se vyrobí z tyčí.

Otevřené otázky: žáci odpovídají vlastními slovy.
Krátká slovní odpověď – jednoslovná či dvouslovná odpověď.

4. Přečti si text *Bodnutí hmyzem*. Který hmyz zanechává většinou v pokožce žihadlo?

.....

Rozšířená slovní odpověď – žáci zformulují delší odpověď, prezentují svůj názor, zhodnocují situaci apod.

*9. Myslíš si, že je vdova Olga dobrý člověk/dobrá postava? Vysvětli, proč si to myslíš.

.....

.....

.....

.....

Jak je z krátkého přehledu patrné, rozlišit můžeme dva hlavní typy otázek – otevřené a uzavřené. Jak upozorňují např. Cainová a Oakhillová (2006), nevýhodou otázek s výběrem odpovědi je, že informace (vysouzení nějaké informace), kterou zjišťujeme, je vlastně řečena. A výzkumy ukazují, že dokonce i jedinci s poruchou porozumění jsou schopni v nabídce správnou odpověď rozpoznat s větším úspěchem, než kdyby ji měli sami pojmenovat. Zvláště pak v případě dichotomních úloh (ANO/NE). Při použití otevřených otázek si však musíme uvědomit, že mohou znevýhodňovat hodnocení porozumění u dětí s oslabenou expresivní složkou jazyka.

V rámci našeho souboru jsme se rozhodli mapovat nejen různé úrovně porozumění, ale variovat také podobu otázek. Domníváme se, že tak můžeme nejen citlivěji zhodnotit silné a slabé stránky čtenáře, ale implicitně rozvíjet i čtenářské strategie např. *Nakresli, jak…* (rozvoj čtenářské strategie vizualizace apod.), viz dále v textu.

V této souvislosti si dovolujeme připomenout, že nejsilnější účinky na výsledky učení žáků mají metody, které staví na rozvoji vyšších myšlenkových operací při práci s textem, jako je komparace, klasifikace, vytváření metafor a analogií (Marzano, 2000). Podobné výzkumy vedly v zahraničí k důležitým změnám v pojetí výuky jazyka a čtenářských dovedností: od detailního rozboru na úrovni slov a vět se vyučovací metody přesunuly k textu jako celku, k jeho smyslu, významu, účelu, záměru autora a vztahu textu k reálnému světu, na významu začala nabývat výuka **čtenářských strategií**. Dle Tompkinsonové (2006) se jedná o osm strategií, jež pomáhají čtenáři porozumět textu: předvídání (*predicting*), propojování informací (*connecting*), vizualizace (*visualizing*), kladení otázek (*questioning*), nalezení hlavních myšlenek (*identifying the big ideas*), vytváření souhrnů (*summarizing*), kontrolování (*monitoring*) a hodnocení (*evaluating*). Nácvik těchto čtenářských strategií (tedy záměrných postupů, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a smyslu) ve škole by měl postupně dospět tak daleko, že se čtenářské strategie stanou čtenářskými dovednostmi, tedy automatickými činnostmi, které ústí v porozumění.

V případě našich úloh tak lze následně po vyhodnocení a s využitím sebeevaluace žáků (např. „nejlépe se mi odpovídalo na otázky, při kterých jsem hledal/a informace v textu“) přistoupit v případě potřeby k systematickému rozvoji vybrané čtenářské strategie. Více se k tématu vrátíme ještě v kapitole II-2, kde si představíme ukázku konkrétních postupů při rozvoji vybraných čtenářských strategií. Inspiraci lze načerpat také např. u Najvarové (2008) či na webových stránkách, kde jsou čtenářské strategie podrobně rozpracovány i s ukázkami: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie.

Věříme, že každý žák může dosáhnout výukového standardu i v oblasti čtenářství, pokud mu jsou poskytnuty vhodné podmínky a dostatečný čas. Doufáme, že i práce se souborem našich úloh k rozvoji čtenářství a motivaci ke čtení může přispět.

2 Kritické zhodnocení textu – reklama

Jak jsme již zmiňovali v úvodu, čtenářská gramotnost je schopnost dekódovat text, porozumět mu, uplatňovat své zkušenosti v praktickém životě. A patří sem i přemýšlení o obsahu, formě, ale i o účelu sdělení, což souvisí s kritickým zhodnocením (posouzením) textu. Nedostatečné posouzení textu příjemci využívají tvůrci reklamy.

Lingvisté definují reklamu jako veřejné neosobní sdělování sloužící firmě jako nástroj marketingu, který je zaměřený na šíření informací o předmětu marketingového působení s cílem dosáhnout dlouhodobé nebo trvalé změny v povědomí adresátů o tomto předmětu nebo ovlivnit dlouhodobě jejich postoje a chování vůči němu, a to s využitím kanálů (především médií), které si příslušná firma zjevně platí (Šebesta, 1998, s. 194, in Holanová, 2012, s. 37).

Reklama je formou persvazivní komunikace. Jejím hlavním cílem je přesvědčit, ne informovat. Proto v reklamách nenajdeme téměř žádnou relevantní informaci o výrobku, pouze ohromující, šokující nápady a působivé vizuální efekty. Hlavní je zaujmout. „Reklama vytváří iluzi, že mezi jednotlivými produkty a službami jsou zásadní rozdíly a že pomocí správné volby spotřebitelé vyřeší podstatné problémy ve svém životě." (Holanová, 2012, s. 38).

Reklama ve skutečnosti (Leiss a Kline, 1986, in Valenta, Brom a Kellerová, 2016, s. 54) neprodává věci, ale sociální a symbolické způsoby jejich užití – říká nám, co si máme koupit, abychom byli úspěšní, žádaní, atraktivní apod.

Pro reklamu je typická stylová heterogennost – stylově a žánrově je reklamní diskurz tak rozmanitý proto, že různé reklamy imitují různé typy diskurzu. Reklamní sdělení může mít mnoho podob – od televizních spotů, reklam v novinách, časopisech, v rozhlase a na internetu přes plakáty, billboardy, reklamní letáky v poštovních schránkách po různé reklamní předměty. V posledních letech přibývá nových druhů reklam – personalizovaná reklama, neuromarketing, guerilla marketing, astroturfing a další (Holanová, 2012).

Mezi způsoby reklamního přesvědčování (tzv. reklamní triky) patří (Valenta, Brom a Kellerová, 2016, s. 54–55):

opakování – čím častěji něco slyšíme nebo vidíme, tím snáze si to zapamatujeme; nejlépe se pamatují jednoduchá hesla;

odměna – sleva nebo zboží zdarma, ale také sběratelské kartičky, drobné hračky, také psychologická odměna (např. vyjádření „Dobrá máma pozná zdravou snídani.");

splněná touha – naše sny a touhy můžeme alespoň symbolicky uspokojit prostřednictvím nějakého produktu (např. text „Tato limonáda s příchutí tropického ovoce vás přenese na prosluněné pláže Karibiku.")

trest – pokud si daný produkt nekoupíte, budete potrestáni („On je pojištěný proti úrazu. A vy?");

potřeby – orientovaná na sociální potřeby osobního uznání, sociálního kontaktu apod. („S tímto produktem budeš prostě neodolatelný/neodolatelná.");

ztotožnění a nápodoba – člověk má přirozenou potřebu identifikovat se se společenskými vzory a autoritami – proto reklama angažuje známé tváře celebrit, herců, umělců i vědců;

skupinová identita – reklama předvádí přitažlivé sociální skupiny a nabízí reálnou možnost stát se díky produktu jejím členem (zvýhodněné předplatné, karty na slevy, …) nebo symbolickou identifikaci („Moje parta“, „Kočky by kupovaly Whiskas.“);

apel na sdílené hodnoty (např. „Je rozumné myslet na stáří již teď a patřičně se zajistit.“);

provokace – šok, emoce a překvapení fungují velmi dobře pro zapamatování.

Sedláček (2009) poukazuje na to, že děti a žáci jsou pro reklamu výhodnými: reklamy působí na mateřské/otcovské city a zároveň přesvědčují dítě, aby zpracovalo rodiče – dítě si odnáší z obchodu raději „známou“ hračku, zubní pastu, vitamín či knihu než tu neznámou. Proto bývají nejúčinnější reklamy zaměřené na koupi hračky, potraviny nebo oblečení. Spitzer (2014) upozorňuje na jednu americkou studii, která ukázala, že děti již v předškolním věku se naučily obsah reklamních spotů už po několika málo uvedeních a vůči výrobku zaujímaly kladný postoj – považovaly ho za dobrý a vybíraly si ho. Podle Spitzera dítě při nástupu do školy zná více než 200 značek, respektive jejich výrobky. Helus (2004) hovoří v této souvislosti o tzv. konzumním dětství, které vede ve svém důsledku k narušení pozornosti u dětí, narušení hodnoty autentických osobních zážitků a redukci řeči na odposlouchané, primitivní dialogové obraty.

I z tohoto důvodu mezi hlavní kritiku reklamy patří to, že ovlivňuje racionální chování spotřebitele a jeho preference, navozuje u spotřebitelů klamné představy, z reklamy nelze rozpoznat kvalitu produktu. Navíc vytváří tzv. vizuální smog (tj. ruší kvalitu prostředí) – v exteriérech, ale také na internetu („vyskakovací okénka“). Reklama tímto svým působením způsobuje přerušení toku myšlenek a snižuje soustředěnost.

Práce s reklamou je součástí rozvoje žáka v tzv. mediální gramotnosti, jejíž součástí je i mediální analýza a tvorba, jejichž prostřednictvím se rozvíjejí komplexní kompetence vztahující se k technickým, komunikačním a sociálním aspektům užívání médií.

3 Mapování a rozvoj gramotnostních dovedností u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka – adaptované materiály

Adaptované materiály jsou určeny pro začínající čtenáře. Jde o ty žáky, kteří jsou v práci s textem teprve v počátcích, ať už je to způsobeno čímkoli. Může jít o žáky s pomalejším tempem, specifickými poruchami učení nebo žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří se vyučovací jazyk teprve učí, ačkoli jsou třeba v jiném jazyce na vyšší čtenářské úrovni.

Tyto materiály jsou koncipovány tak, aby úkoly v nich dokázal alespoň částečně splnit jakýkoli žák, a mohl tak zažít i malý úspěch. Pokud úkoly z adaptovaných materiálů zvládnou žáci hravě bez pomoci a bez problémů, mohou dále pokračovat v testování vyšší úrovně.

Adaptované materiály byly vytvářeny primárně pro skupinu žáků s odlišným mateřským jazykem s nízkou znalostí vyučovacího jazyka – češtiny. Vycházejí tedy z obecných principů práce s takovými žáky, jež však plnohodnotně platí i pro další žáky s různými obtížemi projevujícími se v pochopení textu.

Žáci s odlišným mateřským jazykem

Žáci s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se nejen ve školním prostředí potýkají s mnohými překážkami. Především jde o skutečnost, že se tito žáci učí samotný vyučovací jazyk a zároveň jsou prostřednictvím tohoto nového jazyka vzděláváni v různých oborech. Je tedy jasné, že potřebují od vyučujícího jazykovou podporu. Zásadní je začít s výukou češtiny jako druhého jazyka ihned po příchodu nového žáka s OMJ do školy. Bez základních komunikačních dovedností v češtině je práce s takovým žákem pro všechny strany velice náročná a často demotivující.

V praxi jsou žáci s OMJ zařazováni rovnou do běžné třídy, kde je učitel musí vzdělávat stejně jako všechny ostatní, bez ohledu na jejich znalost vyučovacího jazyka. A nelze očekávat, že žák sám od sebe z dlouhých hodin pasivního poslechu neznámého jazyka získá schopnost tento jazyk ovládat. Takový přístup mu ani neprospívá z hlediska socializace a začlenění do kolektivu. Proto je nasnadě výuku přizpůsobit tak, aby byla přístupná jemu i dalším žákům s různými obtížemi. Jak na to?

3.1 Základní principy práce s žáky s OMJ

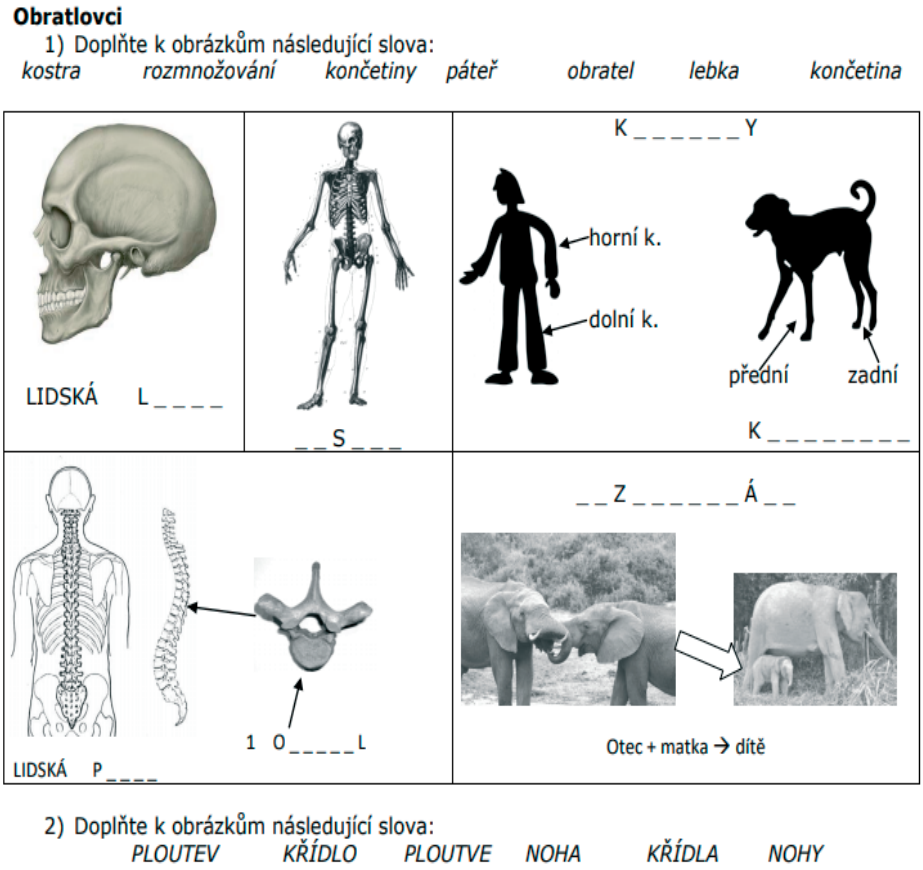
Práce se slovní zásobou

Ačkoli se to zdá jako banální informace, tím nejzákladnějším principem pro práci s žáky s OMJ je bezpochyby práce s jazykem, tedy se slovní zásobou a frázemi. Bez potřebné slovní zásoby není nikdo schopen rozumět, natož pak komunikovat v daném jazyce. Jak ale vybavit žáky s OMJ potřebnými slovy a frázemi při běžné výuce? Nejdříve je třeba, aby si učitel kromě obsahového cíle (co chci žáky naučit?) stanovil také jazykové cíle (co chci, aby žáci říkali, čemu rozuměli – tedy která konkrétní slova a fráze musejí znát). S těmito slovy a frázemi se pak dá v hodinách pracovat. Starším žákům je možné tato slova dát předem, aby se je naučili pro následující výuku. U mladších žáků je vhodné s nimi pracovat v hodině, např. pomocí kartiček (pexeso, chodička, chňapačka

atd. – popis těchto a dalších aktivit naleznete zde: https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-univerzalni-aktivity), které spolu mohou vytvářet i přímo všichni žáci. Možná je také varianta seznámit žáky s OMJ se slovní zásobou v pracovním listě k tématu.

Nejsnazším seznámením se s novou slovní zásobou je práce s obrázkem (vyhledávání obrázků pro mladší žáky je pro tvůrce výukových materiálů poněkud snazší než hledání obrázků pro starší žáky, kde se často pracuje už s abstraktními pojmy). Požadovaná slova (nejen podstatná jména, ale i přídavná jména, slovesa ad.) pak mohou žáci k obrázkům doplňovat, a to z předem dané nabídky. Aby byli žáci v tomto úkolu úspěšní, je dobré jim k obrázkům poskytnout také nápovědu v podobě daného počtu písmen a jedno písmeno ze slova, stejně jako je tomu v následujícím příkladu (viz pracovní list Obratlovci: https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/obratlovci):

Obrázek 1 Pracovní list Obratlovci

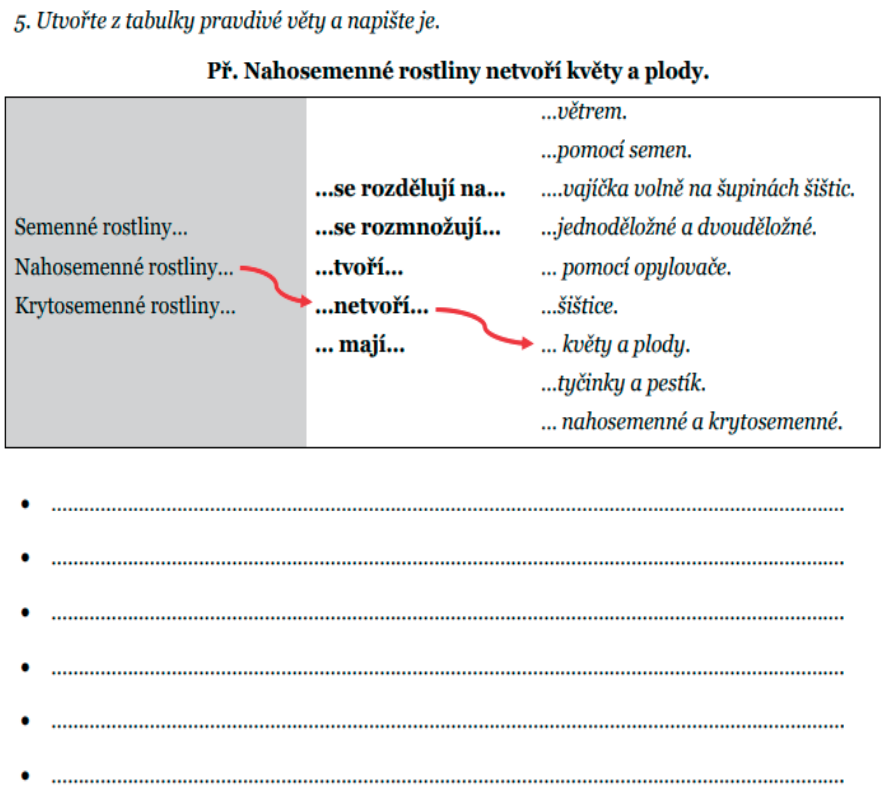


S tímto modelem, který podporuje vysokou míru úspěšnosti, také pracujeme v materiálech pro úroveň 1 v této publikaci. Bez znalosti základních slov totiž nejsou žáci s OMJ schopni dále pracovat s textem a porozumět mu, čímž by další úkoly na testování úrovně čtenářské gramotnosti ztrácely na smyslu.

Samotná slovíčka ale pro vyjádření žáka nikdy stačit nebudou. Z toho důvodu je nutné žáky naučit také fráze, které se při vyjádření o tématu používají. Některé fráze se dají opět doložit pomocí obrázku, což je ten nejlepší možný způsob, jak žákovi s OMJ tuto frázi přiblížit (viz např. pracovní list Buňka: https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/bunka).

Aby žák uměl fráze také správně používat, je vhodné výuku doplnit o spojování částí vět k sobě. Na základě takového úkolu se ukáže, zda žák chápe význam fráze a ví, co k ní patří za další informace. Na tomto úkolu je pozitivní to, že je plně přenositelný i pro zbytek třídy, protože kromě jazyka je zde možné trénovat také obsah. V následujícím příkladu (viz pracovní list Semenné a krytosemenné rostliny: https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/semenne-a-krytosemenne-rostliny) se cvičí nejen určité fráze typické pro dané téma, ale také téma samotné (semenné rostliny a jejich znaky):

Obrázek 2 Pracovní list Semenné a krytosemenné rostliny



5. Utvořte z tabulky pravdivé věty a napište je.

Př. Nahosemenné rostliny netvoří květy a plody.

		...větrem.
		...pomocí semen.
	...se rozdělují na...	*....vajíčka volně na šupinách šištic.*
Semenné rostliny...	**...se rozmnožují...**	*...jednoděložné a dvouděložné.*
Nahosemenné rostliny...	**...tvoří...**	*... pomocí opylovače.*
Krytosemenné rostliny...	**...netvoří...**	*...šištice.*
	... mají...	*... květy a plody.*
		...tyčinky a pestík.
		... nahosemenné a krytosemenné.

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

Je ovšem nutné zdůraznit, že uvedený typ úkolu nemusí být spjatý výhradně s odbornými pojmy. V závislosti na konkrétní jazykové znalosti žáků je často nutné vysvětlovat i obecnější slovíčka – např. je třeba nejprve žáky naučit slovo *ruka*, než začneme mluvit o *horní končetině*. Kromě toho je také důležité nezapomínat na porozumění slovesům, k čemuž lze opět využívat kupříkladu tento typ úkolu.

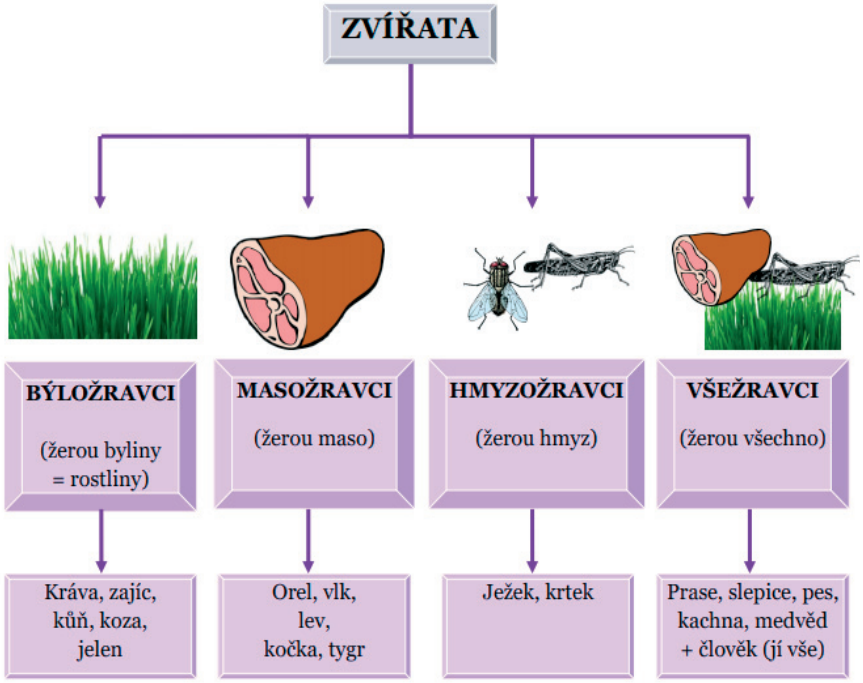
Potřeba naučit žáka s OMJ slova a fráze, které jsou nezbytné k tomu, aby se dokázal vyjádřit o daném tématu, je dobře patrná v materiálu *Komiks* v této publikaci, kde mají žáci ve vyšších úrovních za úkol vlastními slovy popisovat a vyjadřovat své dojmy z komiksu, což je pro žáky s OMJ s nedostatečnou znalostí češtiny nemožný úkol.

Grafická vizualizace obsahu

Již z popisu předchozího principu je patrné, co je pro žáky s OMJ velice užitečné – vizualizace. Díky obrázkům a videím často přenášíme abstraktní nebo neznámé pojmy do konkrétní podoby, jež všem žákům pomáhá k porozumění.

Pro žáky s OMJ je ale velice přínosné také učení na základě tzv. klíčových vizuálů (více viz https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu). Jde o schémata, která odrážejí určité myšlenkové struktury, v nichž se všichni v rámci myšlení pohybujeme. Díky klíčovým vizuálům mohou jistý princip, klasifikaci nebo pořadí pochopit i žáci s OMJ, kteří by slovnímu popisu takové situace vůbec neporozuměli. Následující příklad (viz pracovní list Potravní řetězce: https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/potravni-retezce) znázorňuje dělení zvířat dle jejich potravy:

Obrázek 3 Pracovní list Potravní řetězce



Je však potřeba zdůraznit, že samotný klíčový vizuál k úspěchu nestačí. Žáci se o takovém schématu musejí umět i vyjádřit. Je tedy opět důležité jim dodat k tomu potřebnou slovní zásobu a fráze, a rozvíjet tak komunikativní znalosti. Např.:

Zvířata dělíme (se rozdělují) podle toho, co žerou, na: …,
… patří mezi býložravce. / Mezi býložravce patří…
… žere maso, je to masožravec.
… je býložravec, protože žere rostliny.
Hmyzožravci žerou hmyz.
Všežravec je například…

Aktivní jazyková produkce

Z několika předchozích příkladů jasně vyplývá, že je třeba vést žáky s OMJ (a nejen je) k aktivní produkci jazyka. Ačkoli s žáky začínáme na jednoduchých úkolech typu spojování a doplňování, je potřeba je dovést až k tomu, kdy se sami dokáží vyjádřit o tématu (více k aktivní jazykové produkci naleznete zde: https://www.inkluzivniskola.cz/prostor-pro-produkci-jazykovych-dovednosti). K takovému výsledku je dobrá skupinová práce, např. formou domácích a expertních skupin. Vždy je ale třeba žáky vybavit potřebnou slovní zásobou a frázemi, aby nakonec mohli sami o tématu

mluvit. Díky poskytnuté podpoře se tak i žák s nízkou znalostí češtiny může vyjádřit např. o komiksu, což by se mu nepodařilo, pokud by měl splnit zadání vyšší úrovně.

3.2 Obecně platné principy

Kromě již zmiňovaných principů je důležité dodržovat také ty obecně platné, které pomáhají všem žákům bez rozdílu. Srozumitelnost je často to, co se nám vlivem působení různých faktorů může z výuky vytratit. Měli bychom stále myslet na to, jak býti srozumitelnými pro všechny žáky, zejména pak pro ty znevýhodněné (žáky s OMJ, s poruchou autistického spektra apod.).

Co je pro žáky (nejen) s OMJ srozumitelnější?
a. Pozorně si přečtěte následující úryvek, projděte ho a zamyslete se nad tím, kolik by mohl obsahovat vět. Viditelně pak odlište jednotlivé větné celky.
b. Kolik vět má text? Podtrhněte každou větu jinou barvou.

Jak je jistě patrné z výše uvedeného příkladu, často můžeme být nesrozumitelní i v zadání našich úkolů. Proto je důležité v úkolech, které pro žáky vytváříme, uvádět příklad vyplnění, kterého se mohou držet, pokud zcela nerozumí zadání. Příklad může být pro lepší orientaci i graficky odlišen (viz pracovní list Shoda přísudku s podmětem: https://www.inkluzivniskola.cz/shoda-prisudku-s-podmetem):

Obrázek 4 Pracovní list Shoda přísudku s podmětem

7. Doplňte tabulku:

	Podmět	Jednotné číslo	Rod	-la / -li / -ly
Koně běžel_.	KONĚ	KŮŇ	MUŽSKÝ ŽIVOTNÝ	Koně běželi.
Včely létal_.				
Stroje pracoval_.				
Města se uzavřel_.				
Žáci se hlásil_.				
Svíčky zhasl_.				

8. Vyberte správný tvar slovesa:

Př. Přátelé se **loučili** – ~~loučily~~ – ~~loučila~~.

Jablka shnili – shnily - shnila.
Chlapci utíkali – utíkaly - utíkala .
Rohlíky ztvrdli – ztvrdly - ztvrdla.
Hvězdy svítili – svítily - svítila.
Kuřátka spali – spaly - spala .
Kamarádi utekli – utekly - utekla.
Květy zvadli – zvadly - zvadla.
Květiny rozkvetli – rozkvetly - rozkvetla.

A v neposlední řadě: učme žáky pro život. Zejména žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují umět fungovat v běžném životě, až po splnění této potřeby se mohou posunout v odbornosti dál. Pokud nám žák jako básničku vyjmenuje všechny svaly v těle, ale u doktora nedokáže popsat, jaké má problémy a bolesti, nebudou pro něj další životní situace vůbec jednoduché.

3.3 Adaptované materiály

Při tvorbě materiálů v této publikaci pro první úroveň jsme vycházeli ze všech výše uvedených principů. Z toho důvodu mohou materiály nakonec vypadat poněkud jinak než další dvě vyšší úrovně. Cílem adaptovaných materiálů je, aby byly splnitelné pro většinu třídy včetně žáků s odlišným mateřským jazykem s nízkou znalostí češtiny.

Pokud ovšem žák nezvládne ani tuto úroveň pro začínající čtenáře s vysokou mírou podpory, může tato skutečnost indikovat i některé problémy v jeho čtenářské gramotnosti, způsobené různými příčinami. Pro diagnostiku takového žáka je však nutné vycházet i z dalších faktorů, kromě samotné práce na pracovním listu je tedy samozřejmě nutná interakce učitel-žák (skrze ověření porozumění, opakování instrukcí, individuální práci apod.), ale i interakce děti-žák s OMJ (skrze práci ve skupinách).

Předkládané materiály slouží jako diagnostický/testovací nástroj pro učitele, má zjistit úroveň čtenářské gramotnosti u svých žáků. Kromě toho slouží tyto materiály také k samotnému rozvoji gramotnostních dovedností.

II. Metodická doporučení – jednotlivé úlohy, jejich zadání a vyhodnocení

1 Koncepce testových úloh

1.1 Postupy porozumění

Úlohy jsme rozdělili do tří bloků – čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a práce s ilustrací k rozvoji čtenářské gramotnosti. Základ každé úlohy tvoří text (v případě úloh z bloku vizuální gramotnosti pak obrázek/obrázky), po kterém následují otázky mapující různé úrovně porozumění (blíže viz kapitola I-1).

1. získávání informací – vyhledání explicitních informací
2. získávání a zpracování informací
3. zhodnocení textu – posuzování obsahu i formy

Označení typologie jednotlivých otázek je součástí metodických doporučení, každý pracovní list pak obsahuje tabulku umožňující zapsat výsledný i dílčí skór.

1.2 Výchozí texty

V úlohách pracujeme s různými typy textů (blíže viz Tabulka 5). Ty dělíme podle základního dělení na texty narativní (literární) a informativní (odborné).

Tabulka 5 Přehled úloh

Poslech s porozuměním	Adaptovaná úroveň	Úroveň 1 (2. až 3. ročník) Postupující čtenář	Úroveň 2 (4. až 5.ročník) Pokročilý čtenář
Narativní text	Penál A1	Z vyprávění čarodějničina pomocníka	Z vyprávění indiánského stařečka
Informativní text	Kocourkov A2	Kocourkov	Město Nepovězto
Čtení s porozuměním	Adaptovaná úroveň	Úroveň 1 (3. až 4. ročník) Postupující čtenář	Úroveň 2 (5. až 6.ročník) Pokročilý čtenář
Odborný text	Motýli A1	Motýli	Masožravky
Reklama	Objevte kouzlo interaktivních knih A2	Objevte kouzlo interaktivních knih 1	Objevte kouzlo interaktivních knih 2
Práce s ilustrací	Adaptovaná úroveň	Úroveň 1 a 2 (2. až 6.ročník)	
	Komiks A1	Komiks	
	Třída	Třída	

1.3 Obtížnost úloh – čtenářské úrovně

V každém bloku jsme připravili hned několik úloh, a to vždy ve dvou základních úrovních (1 a 2) a adaptované úrovně (A) pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Jednotlivé úrovně se liší nejen délkou textu, ale také náročností z hlediska slovní zásoby a morfosyntaktických dovedností. To vše jak v hlavním textu úlohy, tak v rámci otázek.

Úroveň 1 je určena pro *mírně pokročilé čtenáře*, jejich čtenářský výkon z hlediska dekódování i porozumění textu odpovídá úrovni 3. až 4. ročníku. Z hlediska dovednosti čtení slov jde o čtenáře, kteří dosáhli úrovně tzv. sociálně únosného čtení (blíže viz např. Matějček, 1995). Text takový čtenář čte vcelku vyrovnaně, bez delších přestávek mezi slovy. K zárazům dochází ojediněle, především v případě těžších a méně frekventovaných slov. Dále v textu označujeme tuto skupinu *postupující čtenáři*.

Úroveň 2 je připravena pro *pokročilé čtenáře* a odpovídá čtenářským výkonům v 5. a 6. ročníku. Jedná se o žáky, kteří z hlediska dekódování dosáhli vyspělé úrovně – čtou plynule se správnou intonací.

Při vymezení cílové skupiny žáků vycházíme z dělení čtenářů dle tzv. čtenářského vývojového kontinua zkonstruovaného skupinou odborníků v projektu Pomáháme školám k úspěchu (dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/ podpora-ctenarstvi/co-pomaha-ucitelum). Ti vymezují šest úrovní čtenářství (předčtenář, začínající čtenář, postupující čtenář, pokročilý čtenář, zdatný čtenář a samostatný čtenář) a šest oblastí čtenářských cílů (čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, porozumění v kontextech, ustálené prvky a dekódování textu). Zároveň byly vyvinuty i tzv. deskriptory (popis toho, co by měl žák na dané úrovni a v daném cíli zvládnout).

Vývojová kontinua (neboli mapy učebního pokroku) byly vytvořeny s cílem rozvíjet schopnost každého žáka dosahovat co nejlepších vzdělávacích výsledků. Popisy nejsou vázány na konkrétní ročníky a je možné díky nim „zmapovat“, na jaké úrovni se žák nachází, a zároveň naplánovat činnosti tak, aby postoupil výše (každý žák tedy pracuje v zóně svého nejbližšího vývoje). Vývojová kontinua jsou konstruována tak, že úrovně zvládnutí jednotlivých úkolů na sebe promyšleně navazují a jsou detailně popsány. Tento model v podstatě odpovídá tomu, jak se lidé učí. Díky popsaným úrovním je možné hodnotit každého žáka podle toho, jak daleko se v procesu učení dostal. Podporují osobní přístup ke každému žákovi a umožňují žákovi postupovat vlastním tempem.

Učitel se tímto způsobem práce naučí výuku cíleně připravit, zvolit odpovídající výukové metody i aktivity, specifikovat očekávání směrem k žákům (definovat, co znamená, že si danou dovednost žáci dobře osvojili – tzv. důkaz o učení) a podle toho volit vhodné hodnotící nástroje. Vývojová kontinua mohou pomoci také při poskytování pravidelné zpětné vazby.

Více o chápání map učebního pokroku (čtenářských vývojových kontinuí) např. Košťálová (2010; 2011; 2015).

Z tohoto pohledu je určení úrovní našich úloh pouze orientační, při výběru bude záležet také na záměru a cílech využití dané práce s textem. Tak např. pro skupinovou práci může učitel zvolit složitější úlohu, než kterou by zvolil pro diagnostiku úrovně porozumění textu jednotlivých žáků apod.

Celkově náš soubor obsahuje 10 základních úloh doplněných o 5 adaptovaných materiálů pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Jednotlivé úlohy na sebe nijak nenavazují, lze si tak zvolit úlohu dle cíle diagnostického šetření či tréninku vybraných gramotnostních dovedností.

1.4 Otázky

Otázky k úlohám mapují nejen různé úrovně porozumění, ale mají také různou formu – výběr z nabí-

zených možností, jednoslovná odpověď, popis aj. V jednotlivých úlohách se také mění označení otázek – žák tak někdy vybírá z nabízených možností A), B), C), jindy 1), 2), 3); někdy zaškrtává v tabulce křížky, jindy vybarvuje buňky tabulky, atd. Snažíme se o to, aby žák získal zkušenost s celou škálou možných způsobů práce a nespoléhal na jeden formát odpovědí. I v tomto ohledu tak může být práce s předloženými materiály přínosná. Doporučujeme systematické vedení žáků k pozornému čtení zadání otázek.

Kromě otázek určených k mapování úrovně porozumění textu jsme ke každé úloze připravili seznam námětů pro další práci s textem. I tak však zůstává opomenuto mnoho možností, jak s texty pracovat a na co se zaměřit. Pro tvorbu dalších otázek a úloh proto představujeme ještě dva přehledy, které lze využít pro inspiraci. Seznam možných otázek a jejich zaměření je uveden dle souhrnné charakteristiky díla (Tabulka 6) a dle hledání souvislostí žák/text (Tabulka 7). Je dobré vést žáky od počátku k tomu, aby sdíleli své zážitky, myšlenky, zkušenosti, názory.

Tabulka 6 Otázky dle souhrnné charakteristiky díla

Děj	*Převyprávěj příběh pěti větami. / Napiš děj příběhu formou textové zprávy. / Vyber klíčová slova příběhu. / Nakresli k textu obrázek. / Jaký konflikt řeší hlavní postava?*
Téma	*Najdi k textu vhodný titulek. / Napiš na toto téma krátký příběh či báseň.*
Postava	*Charakterizujte hlavní postavu. / O kom příběh vypráví? / Jak se postava cítila? / Jak by ses zachoval v roli postavy a proč? Vyber, která z postav je popisována v textu. / Zdůvodni, která vlastnost postavy je pro vývoj událostí nejdůležitější. / Co o postavě text zamlčuje, co je nejisté?*
Místo	*Kde se děj odehrává? / Mohla by se podobná situace odehrávat v centru velkoměsta? / Kudy postava putuje, kam směřuje? / Vyhledej v textu popisnou pasáž, vysvětli, o čem informuje a jak popisuje.*
Čas	*Kdy se děj odehrává? / Jak dlouho trvá děj?*
Kompozice	*Sestav správně osnovu textu (z obrázků, přeházených názvů, …). / Porovnejte kompozici dvou námětem blízkých básní.*
Jazyk	*Jakými prostředky se autor vyjadřuje? / Je text ozvláštňován neobvyklým jazykem? Proč? / Označ obraznou konstrukci a své rozhodnutí zdůvodni.*
Vypravěč	*Kdo příběh vypráví? / Kdo v básni promlouvá (ke komu a proč)? / Jaký postoj zaujímá vypravěč?*
Styl	*Který z úryvků mohl napsat autor výchozího textu? / Popiš autorův styl. Čím se vyznačuje? / Jaké jazykové prostředky jsou v textu nadužívány?*
Literární druh / Žánr	*Kterému žánru odpovídá výchozí text? / Co bys musel(a) udělat proto, aby se z dialogů této komedie stala tragédie? / Jaký hlavní rozdíl je mezi pohádkami?* (prozaická vs. veršovaná verze téže pohádky)
Text a kontext	*Doplň na vynechané místo v textu vhodné slovní spojení. / Pomozte panu spisovateli najít správné slovo na vyznačené místo do básně. / Porovnejte přečtený text s jinými texty, které jste četli dříve.*
Smysl	*V čem spočívá zajímavost, hloubka, nezáživnost, umělecká nepřesvědčivost díla? / Jakou atmosféru cítíš z básně? / Z této veselé básně budeš chtít udělat smutnou. Co vše budeš muset změnit, upravit, vynechat, přidat?*

Tabulka 7 Čtenářská strategie hledání souvislostí na úrovní žák/text

Děj	*Prohlédni si titulek a obrázky. Co bys chtěl(a), aby se v příběhu odehrálo? / Stala se ti někdy podobná věc? / Co ti příběh připomíná z tvého života? / Co se v textu podobá tvému životu? / Co bys udělal(a) ty? Jak by ses pokusil(a) vyřešit tento problém? / Připomíná ti příběh v něčem tvůj vlastní život. V čem?*
Postava	*Jak by ses zachoval(a) v roli postavy ty a proč? / Který skutek postavy se ti (ne)zamlouvá a proč? / Která z postav je ti nejvíc podobná a proč?*
Místo	*Které místo je pro tebe nejzajímavější, nejnapínavější a proč?*
Kompozice	*Který příběh se ti lépe četl a proč?*

Vypravěč	*Souhlasíš s vypravěčem? Nebo máš jiný názor?*
Text a kontext	*Co v textu se podobá tvému životu? / Máš nějaké zkušenosti nebo zážitky, které s příběhem mohou souviset?*
Smysl	*Komu bys doporučil(a) si příběh přečíst a proč?*

1.5 Bodové hodnocení

Za každou správnou odpověď (položku) doporučujeme udělit 1 bod. V případě otázek, které obsahují více položek, pak doporučujeme dát bod za každou otázku. Některé otázky tak mohou být i za 4 a více bodů. V závěru každého pracovního listu je připravena tabulka, do které lze bodové ohodnocení pro lepší přehlednost zapsat. Tabulky jsou připraveny tak, aby bylo možné kromě celkového skóre vypočítat také skóre dílčí, a zmapovat tak dovednosti získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu.

1.6 Sebehodnocení

Jedním z cílů současného vzdělávání je, aby se žáci naučili realizovat vlastní hodnotící aktivity, provádět analýzu svého výkonu, reflektovat své úspěchy i chyby a plánovat další postupy v učení. Sebehodnocení je dovednost, při níž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle; uvedou, co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště (stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna) – to vše za účelem zlepšení. Je také součástí klíčové kompetence k učení (in RVP ZV, 2013, s. 11): žák „posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich". Dovedností sebehodnocení se žáci učí reflektovat své výkony (poznávat své silné a slabé stránky), přebírat zodpovědnost za své učení a za výsledky své práce, což má výrazný vliv na seberegulaci učení, zájem o učení, učitelovy komentáře i zpětnou vazbu. Je jím rozvíjena dovednost metakognice. Také umožňuje žákům podat co nejlepší výkon, čímž si budují sebeúctu, sebedůvěru a rovněž pozitivní postoj k celoživotnímu učení. Sebehodnocení je jedním z mnoha předpokladů pro to, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji jednotlivce.

Sebehodnocení má význam rovněž pro učitele, protože vypovídá o implicitních jevech, které učitel, jakožto vnější pozorovatel, vnímat nemůže (např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; představy žáka o pomoci apod.). Může být pro učitele z tohoto důvodu velmi cenným zdrojem o učení žáků, který mu umožňuje nastavovat realistické výchovně-vzdělávací cíle či plánovat výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků (Starý, Laufková et al., 2016).

2 Poslech s porozuměním

2.1 Význam poslechu s porozuměním pro rozvoj čtení a psaní

Poslech s porozuměním je pro rozvoj čtení a psaní, jak jsme již uvedli v úvodu metodické části, jednou z klíčových dovedností. Jak navíc ukazují mnohé výzkumy, jeho význam roste s postupující úrovní čtenářských dovedností (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell, & Truckmiller, 2015 aj.). Již longitudinální výzkum Lobana z roku 1963 (in Palenčárová & Šebesta, 2006, s. 29) u dětí předškolního a mladšího školního věku prokázal souvislost mezi receptivními a produktivními komunikačními dovednostmi, tj. děti, u nichž byly výborně hodnoceny dovednosti naslouchat a mluvit, byly později výborné také ve čtení a psaní.

Jinými slovy můžeme říci, že zatímco v počátcích rozvoje čtenářských schopností je porozumění čtenému výrazně ovlivněno úrovní dekódování (schopností přečíst slova), později odpovídá úroveň porozumění čtenému textu se zlepšujícími se čtenářskými dovednostmi úrovni porozumění mluvené řeči (měřeno poslechem s porozuměním). Konkrétně pak výzkumy ukazují, že dílčí dovednosti porozumění čtenému jsou podobné dílčím dovednostem poslechu s porozuměním (např. Florit et al. 2009).

Na čem poslech s porozuměním stojí – jaké konkrétní dílčí dovednosti ovlivňují kvalitu porozumění?

V tomto ohledu je jistě překvapivé, že v porovnání s rozvojem dekódovacích schopností jsou naše znalosti o problematice poslechu s porozuměním velmi omezené. I tak však již nyní existuje řada teoretických modelů, které podávají přehled jazykových a kognitivních dovedností, o které se poslech s porozuměním opírá, a které si tak zaslouží naši pozornost. První skupinu tvoří kognitivní dovednosti jako paměť, monitorování porozumění a vysuzování (inference-making), druhou pak znalosti – kontextové znalosti (znalosti vázající se ke konkrétnímu tématu) a všeobecné znalosti. Víceméně automaticky se počítá také s jazykovými znalostmi, tedy slovní zásobou a syntaktickými znalostmi (Kim & Pilcher, 2016).

Rozvoj poslechu s porozuměním – probíhá u všech stejně a bez větších obtíží? Je možné rozvoj poslechu s porozuměním ovlivnit?

Oproti běžné představě, že poslech s porozuměním se na rozdíl od čtení s porozuměním u dětí rozvíjí bez větších obtíží, výzkumy opakovaně dokládají, že tomu tak není, alespoň u určité části populace. Jak ve svém přehledu upozorňují Kimová a Pilcherová (2016), výzkumy současně dokládají, že poslech s porozuměním je ovlivnitelný a dá se rozvíjet.

Jak text ovlivňuje porozumění?

Při posuzování úrovně porozumění textu i při práci s ním je třeba mít na paměti, že samotné vlastnosti textu ovlivňují míru porozumění. Nejde přitom jen o délku textu.
Palenčárová a Šebesta (2006) uvádí čtyři základní typy naslouchání:

- sociální naslouchání: vyskytuje se v běžné komunikaci a v relaxačních situacích;
- informační naslouchání: jeho pomocí získáváme informace, zachycujeme fakta, myšlenky, budujeme vztahy;

– kritické (hodnotící) naslouchání využíváme, když analyzujeme, interpretujeme a posuzujeme informace; tuto dovednost můžeme pěstovat psaním poznámek k zachycenému textu apod.;
– naslouchání pro radost: zahrnuje naslouchání krásné literatuře či hudbě.

Modely porozumění rozlišují dva základní typy textů: vyprávění (narativní text) a odborný (informativní) text. Při porovnání obou typů odborníci poukazují na větší abstraktnost a komplexitu informací (např. Singer, Harkness Stewart, 1997) u odborného textu, stejně jako malou obeznámenost posluchačů se strukturou a obsahem takovýchto textů. Jak ve svém výzkumu dokládá Duke (2000), zkušenosti dětí s informativními texty jsou u mladších školáků velmi omezené, v běžném životě i ve škole převládají narativní texty. Není proto divu, že nedávné studie opakovaně potvrzují lepší výkony dětí při čtení i poslechu narativních textů v porovnání s informativními. To se ostatně potvrdilo i při pilotním zadání našich zkoušek – zatímco vyprávění pro postupující čtenáře zvládli i žáci prvního ročníku, poslech informativního textu (Kocourkov) se ukázal jako velmi složitý. I v případě poslechu s porozuměním je tedy důležité monitorovat úroveň a systematicky rozvíjet porozumění při práci s rozličnými texty.

Co mohu udělat pro optimalizaci rozvoje poslechu s porozuměním?

A tím rozvíjet ty dovednosti, které se později uplatní při čtení a psaní? S ohledem na omezené časové možnosti ve škole se jako zvláště efektivní jeví tzv. integrativní přístup (*Intergated approach*). V rámci tohoto přístupu se nezaměřuje intervence na izolovanou jazykovou nebo kognitivní dovednost, ale zaměřuje se na takové činnosti, které cílí na rozvoj více dovedností najednou. Konkrétně Kimová a Pilcherová (2016) či Palenčárová a Šebesta (2006) uvádí příklad několika takových činností:

Předčítání knih. Předčítání a práce s poslechovým materiálem umožňuje cíleně rozvíjet celou řadu dílčích schopností. Např. pokládání vysuzovacích otázek vyžadujících po žákovi odvození informací z dřívější části textu nebo na základě kontextové znalosti. Je možné také pracovat s teorií mysli – a ptát se na myšlenky, emoce a záměry autora textu nebo hlavních postav. Dále je možné trénovat monitorování porozumění – ve vhodném okamžiku se zeptat, zda děti rozumí (a pokud ne, proč). Nebo položit hloupou otázku nesouvisející s obsahem a čekat na reakce dětí.

Systematický jazykový rozvoj dětí. Ten by neměl být omezen jen na plánované učivo, ale měl by být uplatňován i v rámci běžné komunikace – např. při vzájemném sdílení zážitků a zkušeností dětí. Učitel může ukázat jiný způsob, jakým lze zážitek popsat, a zvyšovat tak úroveň sémantických a syntaktických dovedností.

Zapojit rodinu. Rozvoj poslechu s porozuměním by neměl být limitován pouze na prostředí školy. Postupy a strategie rozvoje porozumění slyšeného by měly být rozvíjeny i doma.

Učení hledání smyslu. V dětech bychom měli vzbuzovat a podporovat touhu po pochopení smyslu, tedy vědomí toho, že příběhy a věty, které slyšíme, by měly dávat smysl. Ukazuje se totiž, že i když jsou některé děti dobře predisponovány, pokud nemají rozvinutou potřebu hledat smysl, mnohé ze svých kognitivních a jazykových schopností nezapojí.

Rozvíjet dovednost naslouchání zvukových efektů se zavázanýma očima. Žáci poslouchají příběh se zvuky se zavázanýma očima, aby se dokázali vcítit do role hlavního hrdiny příběhu a umocnil se sluchových vjem zvukových efektů. Žáci potom do předem připravené mapy vyznačují trasu

„únosu“ (podrobně text i zvuková automapa v publikaci Palenčárová a Šebesta, 2006). Žáci se učí vnímat a rozpoznávat charakteristické zvuky. Aktivitu lze využít jako základ pro tvůrčí psaní či vyprávění příběhu.

Reprodukce slyšeného prostřednictvím komiksu. Učitel volně vypráví žákům příběh, který má komiksovou podobu. Následným úkolem žáků je reprodukovat vyslechnuté pomocí obrázků – seřadit je ve správném sledu; náročnější je potom doplňování textu do prázdných bublin. Lze využít časopisecké komiksy – např. skautský časopis Ben Já Mína, Čtyřlístek, Garfield, Hrana, Klobouk na pařezu, Mateřídouška, Raketa apod. Pro mladší žáky je možné využít klasické folklorní, ale méně známé pohádky zpracované v komiksové podobě (Andersen, H. Ch. 2009) *Kreslené pohádky*. Praha: CooBoo, 2009; Grimm, J. & Grimm, W. *Kreslené pohádky.* Praha: CooBoo, 2010).

Tvorba obrázku podle instrukcí. První variantou je, že žáci si připraví na hodině výtvarné výchovy sadu geometrických tvarů různých barev dle instrukcí. Žákům potom učitel čte nahlas pokyny, podle kterých žáci vytváří výsledný obrázek (lepí geometrické tvary různých barev na připravený papír). Za pokynem musí vždy následovat dostatečná pauza na jeho realizaci. Je vhodné, aby učitel měl výsledný produkt připravený pro společnou kontrolu. Variantou této aktivity je, že žáky rozdělíme do dvojice a přidělíme jim role (kreslíř, mluvčí). Mluvčímu rozdáme předlohu obrázku. Jeho úkolem je diktovat instrukce k nakreslení či vytvoření obrázku. Kreslíř dle instrukcí kreslí obrázek a se svým mluvčím nesmí mluvit. Po ukončení činnosti žáci ve dvojici porovnají předlohu obrázku s kresbou a ve spolupráci s učitelem vyhodnotí činnost. Příklady pokynů: *Do pravého horního rohu výkresu umísti velký žlutý kruh. Umísti dva modré čtverce do středu výkresu. Umísti červený půlkruh na vrchol pravého modrého čtverce tak, aby rovná strana směřovala k horní části čtverce.*

Poslech s porozuměním u žáků s OMJ

Poslech s porozuměním je pro cílovou skupinu začínajících čtenářů, mezi něž patří žáci s odlišným mateřským jazykem s nulovou nebo nízkou znalostí vyučovacího jazyka, téměř vždy nejobtížnější jazykovou dovedností.

Ve většině reálných situací není nezbytné porozumět každému slovu (tzv. totální porozumění). S žáky je především potřeba nacvičovat to, aby dokázali zachytit důležité informace (nikoli všechny informace). K tomu bychom měli využívat spíše praktické situace.

Při výuce jazyků je běžné mít připravené aktivity a úkoly pro fázi před vlastním poslechem, v průběhu poslechu a po skončení poslechu.

2.2 Úlohy určené pro diagnostiku a rozvoj poslechu s porozuměním

V rámci našeho souboru jsme připravili čtyři základní texty (viz Tabulka 8), které prezentujeme ve formě zvukových nahrávek. Soubor obsahuje texty narativní i informativní, následující otázky mapují tři úrovně porozumění (získávání explicitních informací, zpracování informací a zhodnocení textu), je tak možné sledovat úroveň řady dílčích dovedností. Zároveň je ke každé nahrávce připraven také pracovní list pro žáky. Úlohy je možné zadávat individuálně i skupinově.

Při zadávání je třeba žáky upozornit na to, že musí pozorně poslouchat a **zapamatovat si, o čem vyprávění/hlášení jsou, protože budou následovat otázky**. Po přehrání zvukové nahrávky se společně s žáky podíváme na pracovní list. Vysvětlíme žákům, že jejich úkolem teď bude pozorně si

otázky přečíst a odpovědět. Upozorníme žáky také na to, že někdy budou správnou otázku vybírat z nabízených možností, jindy bude třeba odpověď napsat. **Je důležité žákům zmínit, že u otázek z výběru odpovědí je vždy pouze jedna odpověď správná.** Způsob označení správné odpovědi si s žáky vyzkoušíme s pomocí zácvičné otázky. Nezapomeneme žáky ujistit, že pokud nebudou znát odpověď, že to nevadí, ať pokračují dál. Jestliže se spletou, mohou svou odpověď opravit.

V případě monitorování úrovně poslechu s porozuměním u začínajících čtenářů doporučujeme otázky žákům předčítat a sledovat jejich plnění.

Kromě otázek určených k pedagogické diagnostice úrovně porozumění poslechu jsme ke každé úloze připravili seznam námětů pro další práci s textem. Spolu s opakovaným poslechem je možné jich využít k rozvoji naslouchání i dílčích schopností (jazykových a kognitivních dovedností, učení hledání smyslu aj.).

Úlohy jsou jako v celém našem souboru rozdělené podle očekávané úrovně čtenářských schopností žáků na úlohy pro postupující čtenáře (3.–4. ročník) a pokročilé čtenáře (5.–6. ročník) a ani v tomto bloku nechybí adaptované texty připravené pro žáky s odlišným mateřským jazykem, případně pro začínající čtenáře. Jedná se o texty *Penál* a *Kocourkov – adaptovaná verze* (Tabulka 8). Kromě zjednodušení základního textu pracují adaptované materiály s úlohami zaměřenými na postupný nácvik a rozvoj slovní zásoby a porozumění. Lze je tak opět využít jak pro individuální práci, tak při práci s celou třídou. Na rozdíl od

Tabulka 8 Přehled úloh – poslech s porozuměním

	Adaptovaná úroveň	Úroveň 1 (postupující čtenář)	Úroveň 2 (pokročilý čtenář)
Narativní text	Penál A1	Z vyprávění čarodějničina pomocníka	Z vyprávění indiánského stařečka
Informativní text	Kocourkov A2	Kocourkov	Město Nepovězto

2.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – narativní texty

POSLECH 1 – Z VYPRÁVĚNÍ ČARODĚJNIČINA POMOCNÍKA

úroveň: postupující čtenář
typ textu: narativní
postup při zadání: poslech, zácvik, samostatná práce

Poslech:
Z vyprávění čarodějničina pomocníka
Skoro deset let jsem sloužil u čarodějnice Brixely. Bohužel ne dobrovolně. Čarodějnice Brixela měla v okolním lese mnoho špehů a pomocníků, takže upláchnout se opravdu nedalo. Navíc mě u ní držela nějaká zaklínadla, však si to asi dovedete představit. Musel jsem míchat lektvary, samozřejmě to nebyly žádné léčivé nebo zdravé sirupy, ale pěkná svinstva. Třeba lektvar úplného zapomnění, lektvar bolestného znehybnění nebo lektvar zkamenění. Nejhorší byl ale lektvar kvákání, po kterém člověk nadosmrti kvákal jako ropucha, a lektvar scvrknutí, po kterém se

člověk scvrknul do velikosti švestky. A kromě toho měl na sobě samé bradavice, strupy a výrůstky. Kromě míchání lektvarů jsem musel třikrát denně mýt zapáchající nádobí, zametat, vynášet strašlivé odpadky a zbytky.

Zácvik:
Čarodějnice z vyprávění se jmenovala:
A) Barbora
B) Asterix
C**) Brixela**

Samostatná práce

1. O kom bylo vyprávění? Jmenuj dvě hlavní postavy:

čarodějnice
její pomocník 2 body

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

2. Kde žila čarodějnice?

A) ve městě
B) v lese
C) v sadu 1 bod

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

3. Co musel dělat čarodějničin pomocník?

A) zdravit a kouzlit
B) **míchat lektvary a uklízet**
C) pít sirupy a tloustnout 1 bod

Procvičované dovednosti: získávání a zpracování informací (vysuzování z kontextu)

4. Kolik lektvarů bylo ve vyprávění zmíněno? Zakroužkuj.

2 3 4 **5** 1 bod

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

5. Označ křížkem správnou odpověď:

	ANO	NE
Čarodějnice byla zlá.	X	
Pomocníkem čarodějnice byl kluk.	X	
Pomocník byl přivázán řetězy v kuchyni.		X

Procvičované dovednosti: zpracování informací 3 body

6. Jak bys nejlépe popsal(a) příběh?

A) pravdivý příběh
B) vymyšlený příběh
C) příběh z novin 1 bod

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – posuzování obsahu i formy – fantazie versus realita

7. Nakresli nebo popiš, co se stane po vypití lektvaru scvrknutí.

V textu: lektvar scvrknutí, po kterém se člověk scvrknul do velikosti švestky (1 bod).
A kromě toho měl na sobě samé bradavice, strupy a výrůstky (1 bod).

Procvičované dovednosti: získávání a zpracování informací

Náměty pro další práci s textem

- Dokonči příběh.
- Vymysli pro čarodějnici vhodné jméno.
- Pojmenuj jejího pomocníka.
- Co se o pomocníkovi v příběhu dozvídáš?
- Vysvětli slovo „svinstvo“, jak o něm mluví pomocník.
- Vyjmenuj tři věci, které se o pomocníkovi v příběhu nedozvídáš.
- Nakresli, jak si představuješ „strašlivé odpadky a zbytky“ z čarodějničiny kuchyně.

POSLECH 2 – Z VYPRÁVĚNÍ INDIÁNSKÉHO STAŘEČKA

úroveň: pokročilý čtenář
typ textu: narativní
postup při zadání: poslech, zácvik, samostatná práce

Poslech:
Z vyprávění indiánského stařečka
Nejdřív bych se vám měl asi představit. Jmenuji se Vytrvalý bizon a jsem indián z kmene Arapahů. Arapahové jsou vedle mnoha ostatních indiánských kmenů původními obyvateli Severní Ameriky. Co je pro všechny indiánské kmeny společné? My, indiáni, vnímáme, že žijeme na zemi. Zemi říkáme Matka Země a je pro nás živým organismem. Je pro nás posvátná. Ano, slyšeli jste dobře, Země je živá. Takže i všechno, co je na zemi a co je ze země, pokládáme za živé. Kámen je živý stejně tak jako květina. Živá je i řeka, živá je voda v lesní tůni, živá je skála.

Lidé říkají, že se snažíme žít v souladu s přírodou. Ale to není přesné. My se nesnažíme, my tak žijeme. A žijeme tak, jak to cítíme. Troufám si říct, že nikdy žádný indián nežil tak, aby přírodě ubližoval. Žádného indiána nikdy nenapadlo zabít víc ryb, zajíců nebo bizonů, než jeho kmen potřeboval. A když ulovíme bizona, spotřebujeme z něj úplně všechno. Nejen maso a kůže, ale i kosti, chrupavky, kopyta, rohy, a dokonce i vnitřnosti. Žádného indiána nikdy nenapadlo znečišťovat vodu nebo vzduch. Protože vodu pijeme a vzduch dýcháme.

Snad vy a vaše děti budete moudřejší než generace bílých lidí, kteří žili před vámi a kteří Matce Zemi tolik ublížili.

Zácvik:
Stařeček z vyprávění se jmenoval:
A) Velký kámen
B) Lesní tůně
C) Vytrvalý bizon
D) Skála

Samostatná práce:

1. Kdo vypráví text?

A) Afričan
B) indián
C) eskymák
D) bizon 1 bod

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

2. Označ křížkem správnou odpověď:

	ANO	NE
Stařeček pochází ze Severní Ameriky.	X	
Stařeček říká, že indiánům se ubližovalo.		X
Stařeček říká, že indiáni žijí v souladu s přírodou.	X	

Procvičované dovednosti: zpracování informací 3 body

3. Stařeček uvádí několik příkladů toho, co pokládají indiáni na zemi za živé. Uveď tři z nich:

země, kámen, květina, řeka, voda v lesní tůni, skála 3 body

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

4. Koho stařeček nazývá bílými lidmi?

A) lidé s bílou pletí
B) lidé s bílými maskami
C) lékaři v bílých pláštích
D) kuchaři v bílých čepicích 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

5. Jak bychom se podle stařečka měli chovat k naší Zemi?

A) vylovit všechny ryby
B) zabít zajíce z okolí
C) využít všechno ze zabitého zvířete
D) házet odpadky do vody 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

6. Součástí jakého pořadu na rádiu by toto vyprávění mohlo být?

A) Reklamní blok (jako reklama na cestovní kancelář zájezdů do Severní Ameriky)
B) Interview – pořad zaměřený na rozhovory se známými osobnostmi
C) Zprávy ve 12 – aktuální přehled zpráv z domova i ze světa
D) Četba na pokračování – zajímavé, napínavé i úsměvné příběhy do ucha

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – posuzování obsahu i formy 1 bod

Náměty pro další práci s textem

- Stařeček se jmenoval Vytrvalý bizon. Jak k tomuto jménu asi přišel?
- Jak by ses podle indiánské tradice mohl(a) jmenovat ty?
- Diskutujte o tom, co to znamená, že Země je živá.
- Vymysli pro vyprávění jiný název.

2.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – informativní texty

POSLECH 3 – KOCOURKOV

úroveň: postupující čtenář
typ textu: informativní
postup při zadání: poslech, zácvik, samostatná práce

Poslech:
Znělka: INISS obecná znělka (začátek)

Stanice Kocourkov hlavní nádraží

Vážení cestující, modrý rychlovlak číslo čtyři – dva – jedna společnosti Barevná dopravní ze směru Ostrov smůly hlavní nádraží, pravidelný příjezd v deset hodin, se přiřítil k nástupišti číslo tři. Rychlovlak dále pokračuje svou rychlojízdu ve směru Nové město, Ostrov přání hlavní nádraží a Ostrov snů hlavní nádraží. Pravidelný odjezd v deset hodin deset minut.

Znělka: INISS oddělovací gong

Stanice Kocourkov hlavní nádraží

Smutný osobní vlak číslo šest – čtyři – dva – devět, společnosti Nálady ze směru Křupka, Duchcov a Ťamanov nad Ohří, pravidelný příjezd v deset hodin šest minut, se připloužil k nástupišti číslo dva. Smutný osobní vlak zde jízdu končí, prosíme, vystupte.

Znělka: INISS oddělovací gong

Na nástupišti číslo tři ukončete nástup do modrého rychlovlaku číslo čtyři – dva – jedna společnosti Barevná dopravní ve směru Nové město, Ostrov přání a Ostrov snů hlavní nádraží. Pravidelný odjezd v deset hodin deset minut. Modrý rychlovlak je připraven k odjezdu.

Znělka: INISS obecná znělka (konec)

Zácvik:
Pro koho byla hlášení určena?
A) pro posluchače rádia
B) **pro cestující**
C) pro účastníky koncertu

Samostatná práce:

1. Odkud je hlášení, které jste slyšeli?

A) Z autobusového nádraží.
B) Z vlakového nádraží.
C) Z letiště. 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

2. Ve které stanici hlášení probíhá? Napiš její název.

Kocourkov 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

3. V hlášení se dozvídáme:

A) **aktuálních informacích ohledně příjezdu a odjezdu vlaků**
B) změnách v jízdním vlakovém řádu
C) o plánech na dobrodružný výlet 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

4. Hlášení podává informace o Modrém rychlovlaku a:

A) Veselém osobním vlaku
B) Smutném osobním vlaku
C) Ostrovském vlaku 1 bod

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací

5. Vyznač, co ses mohl(a) z hlášení dozvědět **o příjezdu** Modrého rychlovlaku. Barevně vybarvi políčka se správnou odpovědí.

JAKÉ JE ČÍSLO VLAKU?	ODKUD PŘIJEL?	V KOLIK HODIN PŘIJEL?	KDE NA NÁDRAŽÍ ZASTAVIL?
421	ze směru Křupka	v 10 hodin	nástupiště 1
428	ze směru Ostrov smůly	v 11 hodin	nástupiště 3

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 4 body

6. Vyznač, co ses z hlášení dozvěděl(a) **o odjezdu** Modrého rychlovlaku. Barevně vybarvi políčka se správnou odpovědí.

V KOLIK HODIN ODJÍŽDÍ?	ODJÍŽDÍ PODLE JÍZDNÍHO ŘÁDU?	Z JAKÉHO ODJÍŽDÍ NÁSTUPIŠTĚ?	KAM DÁLE POKRAČUJE?
v 10 hodin 10 minut	ano (načas)	nástupiště 2	směr Nové město, Křupka, Barevná stanice
v 10 hodin	ne, odjíždí se zpožděním	nástupiště 3	směr Nové město, Ostrov přání a Ostrov snů

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 4 body

Náměty pro další práci s textem

- Navrhni logo jedné ze společností.
- Kolik znělek jsi slyšel? jste slyšeli? K čemu tyto znělky slouží?
- Znázorni, jak rychle se pohybuje modrý rychlovlak a jak rychle smutný osobní vlak (můžeš připodobnit třeba zvířatům).

POSLECH 4 – MĚSTO NEPOVĚZTO

úroveň: postupující čtenář
typ textu: informativní
postup při zadání: poslech, zácvik, samostatná práce

Poslech:
Znělka: INISS obecná znělka (začátek)

Stanice Město Nepovězto hlavní nádraží

Vážení cestující, létající vlak číslo pět osm společnosti Frnkovník ze směru Ostrov vzpomínek a Ostrov smůly hlavní nádraží, pravidelný příjezd v šestnáct hodin deset minut, přijel k nástupišti číslo tři, kolej pátá, jižní část. Vlak dále pokračuje ve směru Ostrov přání hlavní nádraží a Ostrov snů hlavní nádraží. Pravidelný odjezd v šestnáct hodin dvacet minut.

Znělka: INISS oddělovací gong

Stanice Město Nepovězto hlavní nádraží

Na pátou kolej přijel expres číslo jedna – dva – tři společnosti Dobří listonoši ze směru Popletené město, Tupcov a Ťumpachov nad Modrými lesy. Pravidelný příjezd v šestnáct hodin patnáct minut. Expres zde jízdu končí, prosíme, nenastupujte do něj.

Znělka: INISS oddělovací gong

Na nástupišti číslo tři, kolej pátá, jižní část, nastupujte do létajícího vlaku číslo pět – osm společnosti Frnkovník ve směru Ostrov přání hlavní nádraží a Ostrov snů hlavní nádraží. Pravidelný odjezd v šestnáct hodin dvacet minut. Vlak je připraven k odletu. Upozorňujeme cestující, že z důvodu výluky je v úseku Ostrov přání hlavní nádraží a Ostrov snů hlavní nádraží zavedena náhradní křídlová doprava.

Znělka: INISS obecná znělka (konec)

Zácvik:
Pro koho byla hlášení určena?
A) pro posluchače rádia
B) **pro cestující**
C) pro účastníky koncertu
D) pro pacienty v nemocnici

Samostatná práce:

1. Odkud je hlášení, které jste slyšeli?

A) autobusové nádraží
B) vlakové nádraží
C) trolejbusové nádraží
D) letiště 1 bod

Procvičované dovednosti: zpracování informací

2. Kolika vlaků se hlášení týká?

A) jednoho
B) dvou
C) tří
D) čtyř

Procvičované dovednosti: zpracování informací 1 bod

3. Ve které stanici hlášení probíhá?

Město Nepovězto hlavní nádraží

Procvičované dovednosti: zpracování informací 1 bod

4. Označ křížkem správnou odpověď.

	ANO	NE
Létající vlak číslo pět – osm patří společnosti Dobří listonoši.		X
Přijede létající vlak ze směru Ostrov vzpomínek a Ostrov smůly hlavní nádraží k nástupišti číslo jedna, kolej druhá, severní část?		X
Končí expres ve stanici Město Nepovězto hlavní nádraží?	X	
Je z důvodu výluky zavedena náhradní expresní doprava?		X

4 body

5. Co je to „expres“?

A) vlak, který zastavuje většinou v každé stanici a dopraví nás na kratší vzdálenosti
B) **pohodlný a rychlý vlak, který nezastavuje ve všech stanicích a dopraví nás na delší vzdálenosti**
C) vlak, který jezdí hlavně v noci a jsou v něm zařazeny také lůžkové a lehátkové vozy
D) vlak, který jezdí nadzvukovou rychlostí

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 1 bod

6. Doplň do tabulky chybějící údaje z hlášení.

	Číslo vlaku	Čas příjezdu/odjezdu	Nástupiště/kolej	Společnost
Létající vlak	**58**	16:10/16:20	**3**	**Frnkovník**
Expres	123	**16:15**	5	Dobří listonoši

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 4 body

Náměty pro další práci s textem

- Kterým společnostem patří vlaky, o kterých jsme slyšeli hlášení?
- Kolik znělek jste slyšeli a k čemu slouží?
- Zkus nakreslit, jak by sis představoval(a) stanici Město Nepovězto hlavní nádraží.

2.5 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály

V případě adaptovaných materiálů se v této kapitole nevěnujeme vyhodnocení otázek, ale zaměřujeme se na popis jednotlivých úkolů a možností, jak s materiálem pracovat. K adaptovaným materiálům poslechu s porozuměním patří pracovní listy *Poslech A1 – pracovní list* a *Poslech A2 – pracovní list*, viz *Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy.* (Špačková et al., 2019).

POSLECH A1 VYPRÁVĚNÍ – PENÁL

úroveň: začínající čtenář, nulová/nízká znalost vyučovacího jazyka
typ textu: narativní

Poslech:
Z vyprávění školního penálu
Je konec prázdnin a já se těším do školy. Jeden kluk s maminkou si mě koupili v obchodě. Ten kluk půjde v září do první třídy a potřebuje penál. Líbil jsem se mu. Jsem modrý s červeným autem a žlutým zipem. Teď čekám v dětském pokoji. Sám a prázdný. Ten kluk musí ještě koupit další pomůcky – pastelky, pero, propisku, ořezávátko, nůžky. Pak už nebudu prázdný. Moc se těším.

Původní poslechy úrovně 2 a 3 (*Z vyprávění čarodějničina pomocníka* a *Z vyprávění indiánského stařečka*) nebyly pro začínající čtenáře, mezi něž patří zejména žáci s odlišným mateřským jazykem s nulovou nebo nízkou znalostí vyučovacího jazyka, shledány z hlediska praktičnosti a důležitosti slovní zásoby jako vhodné. Proto byl poslech úrovně 1 vytvořen přímo pro potřeby začínajících čtenářů. Jsou však využitelné i pro pokročilejší čtenáře, popř. pro žáky na začátku 1. třídy ZŠ.
Výchozí text (poslech) využívá slovní zásobu školních pomůcek a barev. Aktivity jsou zaměřeny na předučení, popř. rozvoj slovní zásoby. Úkoly jsou vizualizovány. Samotný poslech se pouští dvakrát až třikrát.

Podrobnější popis jednotlivých úkolů a další tipy na práci s materiálem:

1. Před poslechem – brainstorming
Před samotným poslechem lze zjistit, jakou slovní zásobu školních pomůcek (popř. slova z prostředí školy) žáci znají, ovládají. Na tabuli napíšeme *ŠKOLNÍ POMŮCKY* a zeptáme se žáků:

Co to je?
Jaké znáte školní pomůcky?
Jaké pomůcky máte?

Ze slov, které žáci říkají, lze na tabuli vytvořit myšlenkovou mapu, která jim bude ku pomoci v dalších úkolech.

2. Slovní zásoba
Před poslechem je potřeba žáky seznámit se základní slovní zásobou. K tomu slouží úkol č. 1 v pracovním listě (*Co je to? Napiš slova k obrázkům*). Žáci doplňují slovíčka dle počtu písmen.

Slovní zásobu lze procvičovat také pomocí vytištěných kartiček. S nimi se dají dělat různé **aktivity** (chodička, chňapačka atd., viz https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/univerzalni-aktivity).

V úkolu č. 2 (*Spoj barvu a slovo*) si žáci osvojí slovní zásobu barev potřebnou pro porozumění poslechu.

3. Poslech
Poslechovou fázi představuje nejprve úkol č. 3 (*O čem vyprávění je*). Žáci poslouchají vyprávění, následně zakroužkují správné písmeno (doplněné obrázkem pro lepší porozumění).

Před druhým poslechem žáky seznámíme s otázkami v úkolu č. 4 (*Odpověz na otázky*). Možná někteří žáci budou schopni odpovědět na otázky i bez poslechu. Pokud ne všichni, pustíme vyprávění podruhé a necháme žáky odpovědět na otázky *Kde teď penál je? Které pomůcky slyšíš?*

K zodpovězení části c mohou žáci využít vytvořenou myšlenkovou mapu v předposlechové fázi.

4. Po poslechu
Úkol č. 5 (*Zakroužkuj správnou odpověď*) zjišťuje porozumění poslechu. Žáci určují, zda je věta pravdivá, či ne. Pokud je potřeba, před samotným úkolem lze ověřit porozumění větám.

Úkol č. 6 (*Nakresli penál podle popisu ve vyprávění*) představuje kreativní ověření porozumění poslechu. V případě potřeby lze vizualizovat i další slovní zásobu z poslechu.

Do poposlechové fáze lze zařadit také kontrolu porozumění v jednotlivých úkolech. Mezi další aktivity lze zařadit kreslení vlastního penálu, jeho slovní popis, hádání dle popisu apod.

POSLECH A2 HLÁŠENÍ – KOCOURKOV

úroveň: nulová/nízká znalost vyučovacího jazyka
typ textu: informativní

Znělka: INISS obecná znělka (začátek)
Stanice Kocourkov hlavní nádraží

Vážení cestující, rychlík číslo čtyři – dva – jedna společnosti Barevná dopravní ze směru Ostrov hlavní nádraží, pravidelný příjezd v deset hodin, přijel k nástupišti číslo tři. Rychlík dále pokračuje ve směru Nové Město, Karlovy Vary hlavní nádraží a Sokolov. Pravidelný odjezd v deset hodin deset minut.

Znělka: INISS oddělovací gong
Stanice Kocourkov hlavní nádraží

Osobní vlak číslo šest – čtyři – dva – devět, společnosti České dráhy ze směru Hrob, Duchcov a Most, pravidelný příjezd v deset hodin šest minut, přijel k nástupišti číslo dva. Vlak zde jízdu končí, prosíme, vystupte.

Znělka: INISS oddělovací gong
Na nástupišti číslo tři ukončete nástup do rychlíku číslo čtyři – dva – jedna společnosti Barevná dopravní ve směru Nové Město, Karlovy Vary hlavní nádraží a Sokolov. Pravidelný odjezd v deset hodin deset minut. Vlak je připraven k odjezdu.

Znělka: INISS obecná znělka (konec)

Původní poslechy (hlášení), které využívaly více metafor, bylo potřeba upravit směrem k praktičnosti a reálnosti. V úpravách šlo zejména o předučení potřebné slovní zásoby, vynechání metafor, vložení slov, které se v autentických hlášeních vyskytují, vizualizaci některých původních úkolů a vytvoření úkolů, které povedou žáky k úspěchu v nastalé reálné situaci na nádraží.

Podrobnější popis jednotlivých úkolů a další tipy na práci s materiálem:

1. Před poslechem – uvedení do tématu
Před samotným poslechem hlášení pustíme úvodní znělku (*INISS obecná znělka (začátek)*, viz http://www.hlaseni.net/znelky.html) a zeptáme se žáků na následující otázky:

- *Kde to je?*
- *Už jste to někdy slyšeli?*
- *Co to je*? (zde bude třeba pojmenovat skutečnost slovem *znělka,* popř. *gong, signál*)

Pokud žáci znělku nepoznají, lze pustit první část poslechu (příjezd rychlíku) a zeptat se znovu.

Následuje úkol č. 1, kde se žáci seznámí se základní slovní zásobou a zakroužkují správnou odpověď, kde hlášení mohou slyšet.

2. Slovní zásoba
Před poslechem je potřeba žáky seznámit se základní slovní zásobou. K tomu slouží úkol č. 2 v pracovním listě (*Co je to? Napiš slova k obrázkům*). Žáci doplňují slovíčka dle počtu písmen.

Slovní zásobu lze procvičovat také pomocí vytištěných kartiček. S nimi se dají dělat různé **aktivity** (chodička, chňapačka atd., viz https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-univerzalni-aktivity)

U slov *rychlík* a *osobní vlak* lze ještě dovysvětlit, že rychlík je rychlý vlak, který zastavuje málo, a osobní vlak je pomalý vlak, který zastavuje často.

K seznámení se slovní zásobou potřebnou pro porozumění poslechu slouží také úkol č. 3 (*Spoj slova*), kde žáci přiřadí k sobě slovesa a podstatná jména. K vysvětlení významu lze využít pantomimu.

3. Poslech
Poslech by měl v jazykové výuce simulovat reálnou komunikační situaci, proto se pouští většinou dvakrát (v reálné komunikační situaci totiž žádáme o zopakování většinou jednou, v případě hlášení nemáme možnost vícečetného opakování). U začínajících čtenářů, včetně žáků s OMJ, však můžeme udělat výjimku a poslech pouštět víckrát, pro potřeby úspěšného vyplnění pracovního listu minimálně třikrát.

Pomocí úkolu č. 4 se žáci poprvé seznámí s celým hlášením a upevňují si slovní zásobu z předchozích cvičení. Žáci vstávají ze židle, popř. zvedají ruku, zvolají STOP (podle toho, na co jsou s učitelem zvyklí), když uslyší slova z nabídky dle daného pořadí. Zastavujeme poslech, když žáci dají znamení, a ptáme se na slovo, které žáci slyšeli.

Před druhým poslechem necháme žáky projít si úkol č. 5 (*Odpověz na otázky*). Možná někteří žáci budou schopni odpovědět na otázky i bez poslechu. Pokud ne všichni, pustíme hlášení podruhé a necháme žáky odpovědět na otázky úkolu č. 5.

Úkol č. 6 (*Doplň tabulku*) představuje vizualizovanou podobu původních otázek k poslechu v podobě klíčového vizuálu (více viz https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu). Před poslechem opět necháme žáky projít si tabulku a slova v ní obsažená. V případě potřeby dovysvětlíme.

Můžeme pouštět pouze Hlášení 1 a 2. Žáci podle poslechu doplňují informace do tabulky.

Kolonky **Odjezd** a **Kam vlak pokračuje?** u Hlášení 2 lze proškrtnout a zeptat se žáků, proč tyto informace nemůžeme doplnit.

4. Po poslechu
Do poposlechové fáze jsou zařazeny také kreativní úkoly, tj. úkol č. 7 (*Nakresli, jak se pohybuje rychlík a jak osobní vlak*), úkol č. 8 (*Vymysli a nakresli logo společnosti*) a úkol č. 9 (*Nakresli stanici*).

U úkolu č. 8 lze v případě potřeby znovu pustit celé hlášení. Žáci zde mají odposlechnout jména společností, spočítat znělky a zdůvodnit, proč znělky v hlášení jsou (v úkolu 8d je v případě potřeby dopomoct se slovní zásobou). U úkolu č. 9 je možné dopomoct se slovní zásobou názvů stanic (žáci mohou zkusit slovník, internet, zeptat se učitele na význam), např. Ostrov, Sokolov, Hrob, Kocourkov, Most. Dle pokročilosti žáků lze pracovat s metaforami.

Do poposlechové fáze lze zařadit také kontrolu porozumění v jednotlivých úkolech, především v úkolu č. 5, 6, 8.

3 Čtení s porozuměním

3.1 Obtíže v porozumění čtenému a jejich příčina

V úvodní kapitole jsme pomocí jednoduchého modelu čtení (Gough & Tunmer, 1986) poukázali na klíčové dovednosti, na kterých čtení s porozuměním stojí (tj. dekódování a jazykové porozumění). Z tohoto pohledu tak můžeme rozlišit tři skupiny slabých čtenářů, které spojuje horší výkon v testech čtení s porozuměním – tedy i v našich úlohách zaměřených na porozumění čtenému textu. Je však třeba si uvědomit, že konkrétní obraz obtíží i jejich příčin bude u čtenářů z těchto jednotlivých skupin odlišný.

Jací žáci mají s úlohami zaměřenými na porozumění textu obtíže a proč?

První skupinu slabých čtenářů tvoří děti, které mají problém s dekódováním. Zatímco čtení slov je u těchto dětí oslabeno, úroveň jazykového porozumění (měřeného poslechem s porozuměním) je v normě. Říkáme, že porozumění textu není narušeno primárně, ale sekundárně – z důvodu oslabených dekódovacích schopností. Pro označení této skupiny se běžně používá termín ***dyslexie*** (Hoover & Gough, 1990, Catts, Hogan, & Fey, 2003 aj.)

S přibývajícími čtenářskými zkušenostmi se porozumění čtenému u běžných textů často zlepšuje, zároveň však za cenu zvýšeného času. To ostatně potvrzuje i výzkum čtenářských dovedností dospělé populace zaměřený na studenty vysokých škol (Cimlerová et al., 2014). V testech porozumění textu se studenti s dyslexií nelišili od kontrolní skupiny ve správnosti řešení otázek, rozdíl byl ale patrný při porovnání času, který na vypracování otázek studenti s dyslexií a bez dyslexie potřebovali. V případě, že nejsou úlohy časově limitovány, je možné, že se obtíže žáků z této skupiny nemusí ve výkonu projevit. Výraznější obtíže však zůstávají patrné v případě odbornějších textů s větším počtem nových termínů a cizích slov.

Druhou skupinu představují děti s opačnými problémy. Výkon v úloze čtení s porozuměním bude také snížený, na rozdíl od první skupiny však budou jejich dekódovací dovednosti v normě. Pro označení této skupiny používá odborná literatura termíny jako je ***hyperlexie*** a ***specifická porucha porozumění*** (Hoover & Gough, 1990, Catts, Hogan, & Fey, 2003, Nation, 2005, Torppa et al. 2006 aj.) Nejen u nás, ale i v jiných zemích byly až do nedávna tyto děti přehlíženy, neboť se v první fázi výuky zaměřené především na čtení slov jejich obtíže nijak neprojevily. Texty, se kterými se v počátcích pracuje, nejsou na porozumění nijak složité, aby se oslabení v porozumění projevilo (pokud nejde o výrazné oslabení). Později, ke konci prvního stupně a na začátku druhého stupně, je jejich slabší výkon při porozumění textu (např. v naukových předmětech) přičítán spíše nezájmu, lenosti nebo snížené úrovni obecných rozumových schopností. U učitelů i rodičů se totiž často uplatňuje představa, že porozumění přichází automaticky s dosažením přiměřené úrovně čtení slov. I když tomu tak obyčejně bývá, jak jsme si ukázali v kapitole I-1 výzkumy dokládají, že tomu tak u určité části populace není.

Třetí skupinu čtenářů s obtížemi v porozumění čteného textu pak tvoří žáci, kteří vykazují oslabení jak v oblasti dekódování slov, tak v porozumění jazyku. Z hlediska nastavení intervence se jedná o rizikovou skupinu. Intervence je často zaměřena pouze na rozvoj čtení slov – jako jednoduše rozpoznatelného problému. Opět s předpokladem, že porozumění přijde automaticky. Na rozdíl od první skupiny však zlepšení dekódovacích schopností k výraznému posunu v porozumění textu nebude stačit. Tato třetí skupina slabých čtenářů bývá označována jako skupina s ***jazykovými poruchami učení*** či ***obecně slabí čtenáři*** (Catts, Hogan, & Fey, 2003).

Jak typ úlohy a formát otázek ovlivňuje porozumění textu?

Jak jsme již uvedli v úvodní kapitole, porozumění čtenému nelze vnímat jako jednolitý proces. Probíhá na různých úrovních a je závislé na celé řadě kognitivních dovedností, schopností i znalostí. Kromě zmíněné schopnosti dekódovat a jazykového porozumění jsou důležité také základní znalosti daného tématu a kontextu (tzv. background knowledge). Není proto jistě překvapením, že výsledky výzkumných šetření dokládají, že se úroveň porozumění textu u stejného probanda může lišit podle výběru testové úlohy. Jinými slovy – zatímco v jednom testu může být dítě úspěšné, v jiném může být jeho výkon podprůměrný.

Výkon žáka (stejně jako v případě poslechu s porozuměním) ovlivňuje i to, zda jde o text narativní, nebo informativní. Jestli je mapována úroveň explicitního porozumění, implicitního porozumění, interpretace textu. Zda se mapuje porozumění ve vztahu k postižení hlavní myšlenky textu, určení pořadí událostí, označení příčiny a důsledku dějů apod. Svoji roli hraje ale také to, zda jde o úlohu časově limitovanou, nebo bez časového omezení. V případě čtení s porozuměním pak také, zda jde o porozumění textu při hlasitém, nebo tichém čtení. Obdobně není těžké si představit, že jiný výkon může žák podat v úloze, ve které vybírá správné odpovědi z nabídky odpovědí, případně výroky verifikuje (ANO/NE), a jiný v úloze s otevřenými otázkami.

V zahraničí proběhla řada výzkumů (např. Nation & Snowling, 1997, Cutting & Scarbourough, 2006, Prior et al. 2011), které se zaměřily na srovnání vypovídající hodnoty běžně užívaných standardizovaných testů čtení s porozuměním. Výsledky potvrdily, že údaje získané s užitím různých nástrojů nelze libovolně zaměňovat. Ukázalo se totiž, že podoba úlohy ovlivňuje míru zapojení dílčích zakládajících dovedností a schopností. Např. v úloze mapující porozumění textu na úrovni vět se mnohem více projeví obtíže s dekódováním než v úloze, která mapuje porozumění na úrovni kontextuálního příběhu (Nation & Snowling, 1997). Začínající a slabší čtenáři dosahují lepší úrovně porozumění textu při hlasitém čtení, pokročilí čtenáři naopak při tichém (Prior et al. 2011). Obdobné zjištění byla pak potvrzena i v rámci studie porozumění textu u českých dětí (Kucharská et al., 2015, Špačková et al., 2016).

Co mohu udělat pro rozvoj čtení s porozuměním?

Za prvé je důležité sledovat rozvoj u jednotlivých žáků v různých situacích a úlohách. Mapovat porozumění s využitím různých textů a postupů. Sledovat také různé úrovně porozumění.

V případě obtíží hledat příčinu. Jsou za slabým výkonem obtíže v dekódování, nebo v jazykovém porozumění? Jsou za slabým výkonem omezené zkušenosti s typem textu, nebo zadáním otázek (např. vykazuje dítě horší porozumění textu vždy, nebo jen v případě volných odpovědí apod.) V těchto případech je pak nutné zaměřit intervenci na nácvik oslabených schopností a dovedností (trénink čtení slov, práci s různými formáty textu a otázek).

V případě, že je narušeno přímo porozumění, tedy že se potvrdí narušení již na úrovni jazykového porozumění (např. v úlohách poslechu s porozuměním), je třeba zaměřit se na rozvoj čtenářských strategií porozumění textu a jazykových dovedností, konkrétně pak slovní zásoby, syntaktických a morfologických znalostí (blíže viz např. Scarborough, 2005, Snowling & Hulme, 2012). Vycházet můžeme také z úloh na rozvoj poslechu s porozuměním.

Jak konkrétně by měla intervence u žáků se slabým porozumění vypadat?

Ve většině případů si čtenáři osvojují čtenářské strategie neformálně, rostoucí zájem o porozumění čtenému však ukazuje, že tomu tak zdaleka není u všech čtenářů. Jak jsme již uvedli výše, bylo prokázáno, že intervence zaměřené na rozvoj čtenářských strategií vedou ke zlepšení porozumění čtenému textu.

Na základě analýzy výsledků 203 studií mapujících efektivitu intervencí cílených na rozvoj **čtenářských strategií** identifikovali autoři odborné zprávy Národního panelu pro čtení (*National Reading Panel*) těchto 8 čtenářských strategií, jejichž formální výuka se ukázala být ve vztahu k nárůstu porozumění čteného statisticky významně přínosná (Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS, 2000). Obdobný výčet strategií uvádí např. Tomanová (2007), viz I-1 a mnozí další odborníci.

Monitorování porozumění. Při rozvoji této strategie učíme děti, aby monitorovaly své porozumění a uměli identifikovat to, čemu nerozumí. Zároveň je učíme, aby byly schopné použít efektivní strategii pro odstranění daného problému.

Kooperativní učení. Čtenáři pracují spolu, aby si osvojili strategie v kontextu čtení.

Užití grafických a sémantických organizérů. Čtenář graficky (písemně nebo kresbou) zobrazí význam a vztahy mezi jednotlivými tématy a záměry textu.

Rozpoznání struktury příběhu. Čtenář se učí ptát a odpovědět na otázky *kdo, co, kdy* a *jak* o zápletce, postavách a událostech v příběhu.

Odpovídání na otázky. Čtenář odpovídá na položené otázky. Důležitou součástí je poskytnutí korektivní zpětné vazby učitelem.

Tvorba otázek. Čtenář je veden k tvorbě otázek *co, kdo, kdy, kde, jak, proč*.

Shrnutí. Úkolem čtenáře je identifikovat hlavní myšlenky a obsahy, které spojují ostatní myšlenky a dějové linky do jednoho koherentního celku.

Užití více strategií. Čtenář je veden k flexibilnímu využívání více strategií odpovídajícím příslušnému textu a kontextu.

Ve všech případech učení čtenářských strategií přitom platí, že instrukce podávané dětem musí být explicitní a konkrétní. Např. u monitorování porozumění nestačí pokyn: „*Dávejte si pozor, zda rozumíte…*“ – je třeba, aby učitel instrukci vysvětlil, popsal, ukázal a vedl studenta k použití. Ukázky konkrétního postupu v případě rozvoje dvou vybraných strategií uvádíme v Tabulce 8 (volně upraveno dle Armbruster, Lehr, Osborn, & Adler, 2003 a Raphael & Au, 2005).

Tabulka 8 Ukázka postupu při nácviku čtenářských strategií

<table>
<tr><th>Název strategie</th><th colspan="2">Ukázka konkrétního postupu</th></tr>
<tr><td>Monitorování porozumění</td><td colspan="2">Čtenáře učíme:
Zastav se na konci věty (odstavce, oddílu, stránky).
Zamysli se, zda jsi rozuměl/a (jsi schopen/schopna shrnout hlavní myšlenku, popsat děj).
Pokud ne, použij některou ze strategií: znovu si část přečti, vyhledej neznámá slova a termíny, zkus informace znázornit v grafu, kresbě, myšlenkové mapě, vyhledej více informací o daném tématu (požádej o pomoc nebo hledej v jiných knihách či na internetu), podívej se dál to textu a hledej informace, které by ti mohly pomoci v pochopení.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Odpovídání na otázky</td><td colspan="2">Učíme děti rozpoznat typ otázky, na kterou mají odpovídat. Vycházet můžeme z dělení podle vztahu otázka-odpověď (question-answer relationship QAR), které rozlišuje dva základní typy otázek: 1) v knize a 2) v mé hlavě. Kromě samotného dělení vysvětlujeme a procvičujeme postup při zařazení otázky (Naleznu odpověď přímo v textu? Naleznu ji na jednom místě?). Vedeme tak čtenáře k uvědomění si, kde má odpověď na otázku hledat.</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) v knize</td></tr>
<tr><td>Právě tady.

Odpovědi můžeme najít přímo v textu. Slova použitá v otázce často najdeme přímo v textu.
Kdo? Co? Kdy? Jak?</td><td>Přemýšlej a hledej.

Odpovědi hledáme v různých částech textu a musíme je poskládat.
Shrň... Porovnej... Najdi 2 příklady... Co způsobilo...</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) v hlavě</td></tr>
<tr><td>Autor a já.

Jedná se o otázky vztahující se k textu, ale u kterých musíme použít naši osobní zkušenost. Odpověď v textu přímo nenajdeme.
Jak si myslíš, že se X cítil? Odhadni, co se stane...
Jak jinak by se text mohl jmenovat...</td><td>Je to na mně.

K odpovědi na tyto otázky není nutné text číst, k odpovědi musíme použít dřívější zkušenosti a znalosti daného tématu.
Už jsi někdy... Co bys dělal, kdyby...</td></tr>
</table>

Neméně důležitou roli hrají také intervence zaměřené na rozvoj **slovní zásoby**. Dle Armbrusterové, Lehrové, Osbornové, & Adlera (2003) můžeme v případě přímé výuky rozlišit dva hlavní přístupy.

Instrukce zaměřené na osvojení vybraných slov. Do této kategorie můžeme zařadit práci s vybranými slovy před čtením textu, při které učitel význam slov objasňuje. Dále pak také vypracovávání úloh, které vyžadují aktivní používání nově osvojovaných slov či opakované užívání nových slov v mnoha kontextech (opakovaně nová slova mají vidět, psát, slyšet).

Strategie učení se slov. Kromě explicitní výuky vybraných slov je třeba žáky a studenty naučit efektivní postupy, které mohou sami v případě neznámého slova použít. V tomto ohledu se jako efektivní jeví naučit žáky a studenty používat výkladové slovníky či odvozovat význam slov z kontextu nebo na základě jazykového rozboru slova (předpony, kořenu slova, koncovky apod.).

3.2 Úlohy určené pro diagnostiku a rozvoj čtení s porozuměním

V případě úloh mapujících čtení s porozuměním jsme obdobně jako u poslechu zvolili práci s odborným textem, nově jsme se zaměřili také na reklamu (více viz úvodní kapitola I-2). Přehled textů mapujících úroveň porozumění předkládáme v Tabulce 9.

Tabulka 9 Přehled úloh porozumění čtenému textu

Čtení s porozuměním	Adaptovaná úroveň	Úroveň 1 (3. až 4. ročník) Postupující čtenář	Úroveň 2 (5. až 6. ročník) Pokročilý čtenář
Odborný text	Motýli A1	Motýli	Masožravky
Reklama	Objevte kouzlo mluvících knih A2	Objevte kouzlo mluvících knih 1	Objevte kouzlo mluvících knih 2

Při zadání bychom měli každému dítěti předložit, jak samotný text, tak otázky. Způsob administrace bude záležet na tom, jaké informace chceme získat.

Podle toho můžeme nechat děti text přečíst a následně nechat odpovídat na otázky bez možnosti zpětně se dívat do textu. Můžeme dětem předložit otázky spolu s textem, je ale také možné předložit nejprve otázky a po seznámení se s nimi dodat text. Obecně lze říci, že důležitou informaci získáme, pokud u jakéhokoli způsobu administrace budeme měřit čas.

Při zadání doporučujeme instrukce žákům co nejvíce přiblížit. „*Nejprve si pozorně přečtěte daný text. Zkuste si zapamatovat co nejvíc informací, po přečtení si zkusíme odpovědět na otázky k textu bez možnosti se do textu dívat.*“ apod. Kromě způsobu administrace je opět důležité upozornit na způsob odpovídání na otázky (výběr z možností – zaškrtávání, seřazování; otevřené úlohy – prostor pro odpovědi žáků). Obdobně jako u poslechu s porozuměním je třeba říci, že v případě otázek s výběrem odpovědí je jenom jedna odpověď správná.

Znovu si dovolujeme připomenout, že pokud žák v následujících úlohách vykáže slabý výkon, je třeba v diagnostickém šetření dále postupovat, abychom mohli intervenci zacílit co nejpřesněji. Zároveň nesmíme zapomínat, že k posouzení čtenářských dovedností žáka by neměl sloužit pouze jediný test nebo úloha, jak jsme již výše uvedli.

Úlohy mají obdobnou strukturu jako úlohy mapující poslech s porozuměním – otázky zaměřené na různé úrovně porozumění, sebeevaluace žáka. V metodickém doporučení jsou opět kromě výsledků, bodového hodnocení a popisu typologie otázek uvedeny náměty k další práci s textem. V případě adaptovaných materiálů se stejně jako v kapitole II-2.5 nezaměřujeme na vyhodnocení jednotlivých otázek, ale podrobně se věnujeme popisu úloh a tipům na práci s materiálem.

3.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – odborné texty

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – MOTÝLI

úroveň: postupující čtenář
typ textu: informativní
doporučený postup při zadání: čtení, zácvik, samostatná práce

Dospělý motýl a rostlina si často vzájemně pomáhají: motýl rostlinu opyluje a za odměnu z květů nasává sladký nektar.

Motýlí samička klade vajíčka většinou na listy, z vajíček se líhnou housenky. Motýl pro ně musí vybrat vhodnou rostlinu: usedne na ni a díky tomu ji ochutná svými smyslovými buňkami v chodidlech. Housenky se krmí listím, několikrát se svléknou a povyrostou a nakonec se zakuklí.

Kukly jsou obvykle zavěšené na listech nebo stoncích. Jsou zbarvené tak, aby vypadaly podobně jako okolí a nepřítel si jich nevšiml. V kukle se housenka „rozpustí". Ze vzniklé hmoty se poskládá dospělý motýl, který se potom vylíhne. Koloběh tak může začít znovu.

Někteří motýli však žijí jinak: třeba housenky mola šatního se živí oblečením nebo potravinami, dospělí moli nemají vyvinutý sosák a rostlinu ve svém životě ani nepotkají.

Zácvik:
Dospělí moli nemají:
A) chodidla
B) smyslové buňky
C) sosák

Samostatná práce:

1. Kukly motýlů:

A) jsou obvykle zahrabané v hlíně
B) jsou obvykle zavěšené na listech nebo stoncích
C) klade samička do květů

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 1 bod

2. Jak probíhá vzájemná pomoc mezi rostlinami a motýly?

Dospělý motýl rostlinu opyluje a za odměnu z květů nasává sladký nektar

_____

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 2 body

3. Vyznač pole se správnými odpověďmi, které ses dozvěděl(a) z textu.

MOTÝLI A HOUSENKY	Vhodnou rostlinu ochutnávají svými chodidly.	V kukle housence narostou křídla i tykadla. (ne – housenka se rozpustí a dospělý motýl se poskládá úplně nově)	Housenka je rostlinám prospěšná. (ne – larva požírá rostlině listy)	Dospělí motýli jsou rostlinám prospěšní.
ROSTLINY	Vajíčka motýlích samiček můžeme najít na květu rostlin. (ne – většinou na listech rostlin)	Listy rostlin slouží jako potrava larvám motýlů.	Listy rostlin se živí housenky všech motýlů, i mola šatního. (ne – mol se živí textiliemi)	Z květů rostlin sají motýli nektar.

Procvičované dovednosti: zpracování informací 4 body

4. Co by se stalo, kdyby byly kukly výrazně zbarvené?

A) Nemohl by se z nich vylíhnout motýl.
B) Nevyvinul by se jim sosák a zemřely by hlady.
C) Predátoři by si jich všimli a sežrali je.

Procvičované dovednosti: zpracování informací 1 bod

5. Kde byste mohli takovýto text najít?

A) v atlase světa
B) v časopise
C) v leporelu

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – posuzování obsahu i formy 1 bod

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – MASOŽRAVKY

úroveň: pokročilý čtenář
typ textu: informativní
doporučený postup při zadání: čtení, zácvik, samostatná práce

Rostliny běžně získávají potřebné látky z půdy, ve které rostou. V místech s nedostatkem živin mají výhodu rostliny masožravé. Ty zvládají nalákat kořist – obvykle hmyz nebo jiné bezobratlé. Potřebné živiny obsažené v živočichovi k nim tak vlastně přiletí nebo přilezou.

Na území České republiky žijí čtyři masožravé rody: rosnatky a tučnice nechají živočichy nalepit na své listy, vodní bublinatky po otevření víčka nasávají oběť do drobných měchýřků. Aldrovandka měchýřkatá zaklapává kořist do svých podvodních mechanických pastí.

Pohyb pastí americké mucholapky podivné je dobře vidět pouhým okem. Naopak nepohyblivá lapací zařízení mají tropické láčkovky. Kořist do jejich pastí spadne díky zemské přitažlivosti a už nevyšplhá ven. Víčko v horní části pastí se nezavírá, funguje ale jako malý deštník a zabraňuje zředění trávicí tekutiny.

Masožravé rostliny nejčastěji loví díky přeměněným listům, nikdy neloví květem. Nechtějí totiž ulovit hmyz, který květy opyluje. Mohou tak vytvořit plody a semena, a tak se rozmnožit.

Zácvik:
Co je obvyklou kořistí masožravých rostlin?
A) plody nebo semena
B) hmyz
C) dešťová voda
D) květy jiných rostlin

Samostatná práce:

1. Proč jsou některé rostliny masožravé?

A) Protože jsou předky masožravých zvířat.
B) Protože jsou líné.
C) Aby získaly jinak těžko dostupné živiny.
D) Protože se to naučily od predátorů.

Procvičované dovednosti: zpracování informací 1 bod

2. Zakroužkuj pravdivost, či nepravdivost tvrzení, která jsou zmíněna v textu.

Rostou tučnice pouze na území Česka?	ANO	NE
Pasti a květy masožravých rostlin jsou od sebe vzdálené proto, aby se jim lépe lákala kořist.	ANO	NE
Označujeme pasti láčkovek jako gravitační (gravitace = zemská přitažlivost)?	ANO	NE
Andrlovka měchýřkatá chytá svou kořist mechanickými pastmi umístěnými pod vodou?	ANO	NE

Procvičované dovednosti: zpracování informací 4 body

3. Zakroužkuj jeden z masožravých rodů, který v České republice nežije.

A) rosnatky
B) tučnice
C) láčkovky
D) bublinatky

Procvičované dovednosti: zpracování informací 1 bod

4. Napiš, čím masožravé rostliny nejčastěji loví.

přeměněnými listy

Své tvrzení zdůvodni:

Masožravé rostliny nejčastěji loví přeměněnými listy. Nechtějí ulovit své opylovače, protože se potřebují rozmnožovat pomocí plodů a semen.

Procvičované dovednosti: získávání informací – vyhledání explicitních informací 2 body

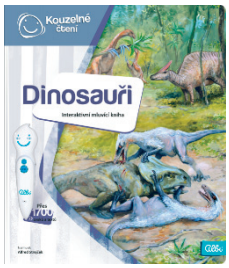
5. Komu je text nejspíše určený?

A) zelinářům
B) lékařům
C) knihovníkům
D) vědcům

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – posuzování obsahu i formy 1 bod

3.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – reklama

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH 1



úroveň: postupující čtenář
typ textu: persvazivní
doporučený postup při zadání: čtení, zácvik, samostatná práce

Objevte kouzlo mluvících knih!
Hrajete si rádi? A také si rádi čtete? Tak to se Vám bude líbit tato kniha!
Určitě znáte knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, něco do nich nalepit. Mezi ty, které nejen vydávají zvuky, ale i mluví nebo vás můžou zkoušet, patří knihy **Kouzelné čtení od ALBI**. Díky nim se můžete dozvědět nové věci, a ještě si užít zábavu.

A jak to funguje? Budete k tomu potřebovat mluvící tužku a zvláštní knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom dokáže předčítat, vydávat zvuky nebo vás i zkoušet, jestli si nové věci pamatujete. Jedna tužka se může použít na všechny knihy od ALBI – třeba na tu o lidském těle, dinosaurech, světě zvířat nebo dopravě.

A kde to všechno koupit? Kupujte ve vybraných knihkupectvích a na internetu se slevou 20 %.



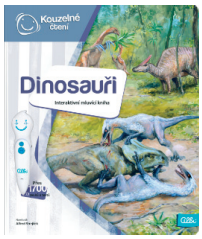
Samostatná práce:

1. Jaké „kouzlo“ umí knihy, o kterých se píše v textu?

A) hladit
B) skákat
C) mluvit
D) číst

Procvičované dovednosti: získávání informací 1 bod

2. Co se dozvíte z tohoto obrázku?



název knihy – *Dinosauři*; téma knihy – bude o dinosaurech

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu 1 bod

3. Co je potřeba k tomu, aby knížka mluvila? Uveď dvě věci:

mluvící tužku a jednu ze zvláštních knížek

Procvičované dovednosti: získávání informací 2 body

4. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části mluvící tužky. U čísla 1 je napsáno, že je to světelný indikátor. Co tato část tužky asi dělá?

A) ukazuje nám svět
B) svítí, když tužka mluví
C) bliká, když je tužka vypnutá
D) nahrává náš hlas

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

5. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části mluvící tužky. Chybí tam označení u čísla 3. Jaký text tam asi patří?

A) Hlasitost
B) Nabíječka
C) Baterie
D) Zapnutí a vypnutí

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

6. Kde byste tento text mohli najít?

A) na oblečení
B) v časopise

C) v kuchařce
D) v návodu k televizi

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životnícha čtenářských zkušeností 1 bod

7. Co nám chce text hlavně sdělit?

A) že máme hodně číst
B) jak funguje mluvící tužka
C) abychom si mluvící tužku a knížku koupili
D) že čtení může být kouzelné

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

8. Podle čeho jste poznali, co nám chce text říci? Vyznačte to barevně.

Poslední věta: Kupujte ve vybraných knihkupectvích a na internetu se slevou 20 %.

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

9. Knize od ALBI se říká interaktivní. To jsou knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžeme tam strčit ruku, něco do nich napsat nebo nalepit. Označ, které knihy jsou interaktivní.

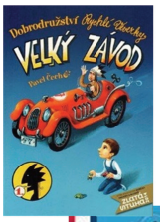

1


2



3


4



5



6



7



8

Řešení: knihy 1, 2, 3, 4, 7, 8

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě získaných informací a svých životních a čtenářských zkušeností 6 bodů

Náměty na další otázky a úkoly

- Jaké knihy máš rád(a) ty a proč?
- Znáš nějaké další interaktivní knihy? Jaké? Co tě na nich baví?
- Komu by se knihy z posledního cvičení mohly líbit a proč?
- Jaké reklamy znáš?
- Proč si jejich obsah tak snadno zapamatuješ?
- Kdo vytváří reklamy?
- Co v tobě chce reklama vyvolat?

Obrázky dostupné z:
http://www.knihynovotna.cz/kniha/mazlicci-zviratka-k-pohlazeni/3107/;
http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni;
https://www.knihcentrum.cz/dinosauri-elektronicka-tuzka;https://neoluxor.cz/stolni-hry/poskladej-si-dejiny-ceskych-zemi--213471/; http://www.antikvariat-bohumin.cz/cz/knihy/priroda-zvirata/kone-jezdectvi/19257-svet-koni-a-poniku.html;
http://www.zlatastuha.cz/gorila-a-ja.

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH 2



úroveň: pokročilý čtenář
typ textu: persvazivní
doporučený postup při zadání: čtení, zácvik, samostatná práce

Objevte kouzlo mluvících knih!
Učíte se rádi nové věci? A také si rádi čtete? Tak to Vás určitě zaujme interaktivní kniha!

Co to vůbec je? Určitě znáte knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžete jimi prostrčit ruku, něco do nich napsat, nalepit nebo vydávají různé zvuky. Mezi ty, které nejen vydávají zvuky, ale dokonce mluví v celých větách nebo vás můžou i zkoušet, patří knihy **Kouzelné čtení od ALBI**. Jsou to unikátní knihy, díky kterým se zábavnou formou můžete dozvědět spoustu nových a užitečných informací.

A jak to funguje? Budete k tomu potřebovat mluvící tužku a speciální knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom dokáže předčítat, vydávat zvuky zvířat, říkat anglická slovíčka nebo vás třeba i zkoušet, jestli jste si nové věci zapamatovali. Jedna tužka se může používat na všechny knihy od ALBI – třeba také na tu o lidském těle, dinosaurech, českých dějinách, České republice nebo o světě.

A kde to všechno koupit? No přece na http://www.kouzelnecteni.cz/



Samostatná práce:

1. Kde by se tento text **ne**mohl objevit?

A) na plakátu na zastávce
B) v novinách
C) v časopise pro děti
D) v návodu k pračce

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životnícha čtenářských zkušeností 1 bod

2. Co nám chce text hlavně sdělit?

A) co jsou interaktivní knihy
B) jak funguje mluvící tužka
C) přesvědčit nás, abychom si koupili mluvící tužku a nějakou speciální knížku
D) poučit nás o tom, jak je důležité číst

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě výchozího textu a svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

3. Podle čeho jste poznali, co nám chce text říci? Uveďte dvě věci přímo v textu.

podle odkazu: http://www.kouzelnecteni.cz/
Kupujte se slevou 20 % na www.albi.cz

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě svých životních a čtenářských zkušeností 2 body

4. Jak rozumíš slovu unikátní? (v textu: *Jsou to **unikátní** knihy, díky kterým se zábavnou formou můžete dozvědět spoustu nových a užitečných informací.*)

A) jsou důležité
B) jsou jedinečné, ojedinělé
C) jsou pro všechny
D) jsou oblíbené

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě výchozího textu a svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

5. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části elektronické tužky. Vypadlo tam označení u čísla 3. Jaký text tam patří?

A) Ovládání hlasitosti
B) Nabíječka
C) Baterie
D) Tlačítko pro zapnutí a vypnutí

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě výchozího textu a svých životních a čtenářských zkušeností 1 bod

6. Interaktivní knihy neobsahují jen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžeš jimi prostrčit ruku, něco do nich napsat nebo nalepit nebo vydávají různé zvuky. Zakroužkuj, které knihy jsou interaktivní.


1


2



3

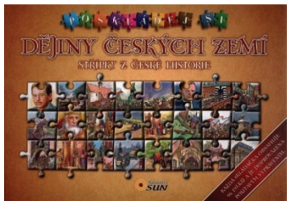


4



5


6



7

Řešení: knihy č. 1, 2, 3, 5, 7

Procvičované dovednosti: zhodnocení textu – žák vysuzuje na základě výchozího textu a svých životních a čtenářských zkušeností 5 bodů

Náměty do diskuze

- Jaké další interaktivní knihy znáš?
- Jaké knihy máš rád(a) ty a proč?
- Komu by se mohly líbit knihy na obrázcích a proč?
- Vyberte si jeden výrobek a udělejte na něj leták – reklamu. Promyslete, jak byste leták rozšířili mezi ty, pro které je určený (adresáty).
- Co všechno musí takový leták obsahovat? Na co nesmíte zapomenout?
- Rozdělte si role (příklady rolí: vedoucí diskuze, spisovatel, stopař, ilustrátor) a začněte tvořit.

Obrázky dostupné z:
http://www.knihynovotna.cz/kniha/mazlicci-zviratka-k-pohlazeni/3107/;
http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni;
https://www.knihcentrum.cz/dinosauri-elektronicka-tuzka;
https://neoluxor.cz/stolni-hry/poskladej-si-dejiny-ceskych-zemi--213471/;
http://www.antikvariat-bohumin.cz/cz/knihy/priroda-zvirata/kone-jezdectvi/19257-svet-koni-a-poniku.html;
http://www.zlatastuha.cz/gorila-a-ja.

3.5 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM A1 ODBORNÝ TEXT – MOTÝLI

úroveň: nulová/nízká znalost vyučovacího jazyka
typ textu: informativní

Motýl a rostlina si pomáhají: motýl opyluje rostlinu a saje z květů sladký nektar.
Motýlí samička klade vajíčka na listy. Z vajíček se líhnou housenky. Housenky se krmí listím, několikrát se svléknou a nakonec se zakuklí.
Kukla visí na listu nebo stonku. Z kukly se potom vylíhne motýl. Koloběh může začít znovu.

Pozn. Celý materiál k práci s textem viz *Motýli A1 – pracovní list*

S odbornými texty se žáci setkávají den co den v různých učebnicích a při výuce různých předmětů. Každý vyučovací předmět má specifickou slovní zásobu a používá vlastní jazykové prostředky. Nejen žáky s odlišným mateřským jazykem je potřeba seznámit s odbornou slovní zásobou daného textu, resp. učit je odborný jazyk daného předmětu, aby rozuměli obsahu výuky (textu) a dokázali se o něm vyjadřovat.

Nelze očekávat, že se žák během hodiny (jedné práce s textem) naučí všechna slova textu, fráze a jazykové struktury a bude schopen se o obsahu textu vyjadřovat. Některým slovům bude rozu-

mět jen pasivně, některá si propojí s významem a aktivně je zapojí do své slovní banky. Je důležité však před samotným čtením odborného textu i v jeho průběhu žákům poskytnout oporu, předučit je klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení obsahu textu (učiva). Více viz: https://www.inkluzivniskola.cz/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka.

Odborný text 2. úrovně bylo potřeba vzhledem k začínajícím čtenářům zjednodušit, věty zkrátit, upravit slovosled, vytipovat klíčová slova, vizualizovat obsah. Mezi úkoly jsme zařadili předučení slovní zásoby, použití klíčových vizuálů (více viz https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu) a další aktivity pro fázi před vlastním čtením, v průběhu čtení a po čtení.

Podrobnější popis jednotlivých úkolů a další tipy na práci s materiálem:

Před čtením – slovní zásoba
Před samotným čtením odborného textu je potřeba žáky seznámit se základní slovní zásobou (příp. ji se žáky zopakovat). K tomu slouží úkol č. 1 v pracovním listě (*Co je to? Napiš slova k obrázkům*). Žáci doplňují slovíčka dle počtu písmen.

Slovní zásobu lze procvičovat také pomocí vytištěných kartiček. S nimi se dají dělat různé **aktivity** (chodička, chňapačka atd., viz https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-univerzalni-aktivity).

Do fáze před čtením je zařazen také úkol č. 2 (*Napiš slova, jak budou v textu za sebou*). Jedná se o predikci (předpovídání) textu. Žáci z nabídky v úkolu č. 1 vybírají a seřadí 6 slov, která se v textu objeví. S pokročilejšími žáky je možné udělat posloupnost ze všech slov z úkolu č. 1.

Čtení
K prvnímu seznámení s textem slouží úkol č. 3 (*Najdi a podtrhni slova*). Žáci si nejprve text projdou a podtrhnou slova ze cvičení 1.

Po druhém čtení textu žáci spojují obrázky s odstavci dle významu (úkol č. 4). Jednotlivé odstavce lze též rozstříhat a nechat žáky skládat ve správném pořadí, přiřazovat obrázky apod.

Úkol č. 5 (*Doplň slovesa do rámečků*) představuje vizualizovanou podobu textu. Žáci zde na základě textu doplňují slovesa do rámečků a následně jsou schopni vlastní jazykové produkce (úkol č. 6) v jednoduchých jazykových strukturách, např. *Motýl klade vajíčka. Housenka se zakuklí.* U některých vět bude potřeba kontroly učitele, zejména použití správného pádu, tvaru slova, slovosledu (zvratného *se*) atd.

Do textové fáze je zařazen také úkol č. 7 (*Vybarvi: je to pravda, je to lež*), kdy žáci na základě čtení textu vybírají, zda je věta pravdivá, či nikoliv.

Úkol č. 8 podporuje rozvoj slovní zásoby, konkrétně sloves potřebných k porozumění textu a následné vlastní jazykové produkci. Žáci zde spojují slovesa v infinitivu s obrázky, mohou si je též dohledávat ve slovníku, časovat, porovnávat (spojovat) s tvary sloves v textu (*sát – saje*) apod.

Po čtení
Do potextové fáze je zařazen úkol na jazykovou produkci, tj. úkol č. 9 (*Doplň slova do textu a vymysli název*). Žáci zde využívají slovesa z úkolu č. 5 a 8 a doplňují je ve správném tvaru do původního textu. Nakonec vymyslí název.

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH A2



úroveň: nulová/nízká znalost vyučovacího jazyka
typ textu: persvazivní

Objevte kouzlo mluvících knih!
Rádi si hrajete? Rádi čtete? Kniha **Kouzelné čtení od ALBI** se vám bude líbit! S ní se naučíte nové věci, a navíc to bude velká zábava.

Jak to funguje? Budete potřebovat mluvící tužku a speciální knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom nahlas čte, vydává zvuky nebo vás vyzkouší, jestli si pamatujete nové věci. Jedna tužka funguje na všechny knihy od ALBI (Lidské tělo, Dinosauři, Svět zvířat nebo Doprava a další).
Kde můžete kouzelné knihy koupit?
Kupujte v knihkupectví nebo na internetu (na www.albi.cz se slevou 20 %).



Obrázek č.2

Pozn. Celý materiál k práci s textem viz *Objevte kouzlo mluvících knih A2 – pracovní list*

Reklama nás obklopuje na každém našem kroku, a tak je důležité žáky s tímto útvarem seznámit a pomoci jim pochopit, k čemu reklama slouží. Mnohdy je totiž reklama v časopisech „převlečená“ za text běžného článku. Stejně tomu je i v případě Kouzelného čtení od Albi.

Ve výukovém materiálu žáci čelí porozumění jak samotnému textu, tak i doplňkovým obrázkům. Vzhledem k cílové skupině začínajících čtenářů, mezi něž patří také žáci s odlišným mateřským jazykem s nízkou nebo nulovou znalostí vyučovacího jazyka, bylo třeba materiál výrazně upravit. Zejména šlo o zkrácení a zjednodušení reklamního textu a uzpůsobení následných úkolů.

Zadání úkolů a otázek je totiž potřeba upravit tak, aby i žák s nízkou znalostí jazyka mohl odpověď dohledat v textu. V otázkách (případně připravených odpovědích) by se tedy měly objevovat stejné formulace, které jsou i v textu. Pro začínající čtenáře je vhodné používat různé typy cvičení, např. o*tázky s výběrem více možností, otázky na ANO/NE* nebo *doplňování slov do textu. Otevřené otázky* mohou být často nad síly těchto žáků, je tedy nutné pokládat otázky tak, aby na ně žáci našli odpověď v textu a nemuseli vymýšlet vlastní písemné formulace. Odlišná situace je však s otázkou „*Proč…?*“, na níž může žák odpovídat ústně a jistá jazyková nepřesnost je tolerována, jelikož nás zajímá převážně zdůvodnění.

Níže naleznete podrobnější popis jednotlivých úkolů a další tipy na práci s materiálem.

Slovní zásoba

Před samotným čtením textu o kouzelných knihách lze použít úkol č. 1 (*Napiš správné slovo k obrázku*). I tento úkol je možné transformovat do aktivit s kartičkami (viz kapitola komiks). V rámci práce se slovní zásobou je možné s žáky probrat např. rozdíl mezi *knihkupectvím* a *knihovnou* (příp. dvojí význam slova knihovna – budova vs. nábytek). Na základě toho je pak možné s žáky diskutovat:

- *Byl(a) jsi někdy v knihkupectví/knihovně?*
- *Co se chodí dělat do knihovny?*
- *Proč chodíme do knihkupectví?*
- *Jak se liší knihovna a knihkupectví?*
- *Kde najdeme v našem městě knihkupectví/knihovnu?*

Využít můžeme také dramatizace, ukázat průkazku do knihovny apod.

Text reklamy

Po vysvětlení/zopakování slovní zásoby následuje seznámení s textem reklamy. Před samotným čtením lze použít předčtenářské strategie (např. předvídání nebo pokládání otázek, co se chci v textu dozvědět). Následuje přečtení textu a případné osvětlení slovní zásoby, kterou žáci neznají. Poté lze použít opět některé čtenářské strategie např. na shrnutí textu, hledání souvislostí apod.

Úkoly k textu

Následují úkoly k textu.

Na úkol č. 2 (*Co znamená slovo speciální?*) lze navázat dalšími úkoly se synonymy.

V rámci úkolu č. 5 (*Co je na obrázku?*) se procvičuje základní slovní zásoba k tématu doprava (*auto, silnice, policista, hasiči, nákladní auto, člun/loď* apod.). Pro lepší viditelnost je dobré obrázek knihy Doprava promítnout na dataprojektoru ve větší velikosti.

Úkol č. 9. se věnuje záměru, s jakým byl text napsán. Po odhalení záměru je třeba vyvodit s žáky útvar textu (čili reklamu). K reklamě se na závěr vracíme otázkou č. 16 (diskusi o reklamách lze však zařadit na toto místo).

Úkol č. 12 (*Která mluvící kniha se ti líbí? Proč?*) je opět třeba doplnit mluvením, kdy žáci formulují, proč by chtěli danou knihu. Otázku pak můžete doplnit dalšími otázkami typu: *Co by ses chtěl z této knihy dozvědět? O čem kniha bude? Co by tě v knize zajímalo? Co o tématu (o dopravě, ČR, dinosaurech atd.) víš?*

Interaktivní kniha – text
Na závěr materiálu se žáci seznamují s termínem *interaktivní kniha*, a to formou krátkého textu. Na základě porozumění textu pak žáci plní další úkoly. V této fázi je možné žákům položit otázky:

– *Máš nějakou interaktivní knihu? Co dělá?*
– *Jakou interaktivní knihu bys chtěl(a)?*
– *Co dalšího může umět interaktivní kniha? Vymysli si svou vlastní.*

Poté se plynule dostáváme k tomu, jaké knihy mají žáci rádi. V úkolu č. 15 procvičují fráze *Mám rád(a), nemám rád(a)*. K procvičení této fráze můžete použít další otázky (např. *Jaké máš rád(a) jídlo, ovoce, zeleninu, filmy, roční období, … ?*)

Diskuse o reklamách
Před samotnou diskusí je třeba znát pojem reklama (vyvozuje se po úkolu č. 9) a doplnit žákům s nízkou jazykovou znalostí slovní zásobu. Před diskuzi je dobré zařadit *brainstorming* na téma reklama, učitel zapíše nápady žáků na tabuli. Brainstorming lze následně doplnit otázkami z pracovního listu, žáci opět mohou volně učiteli diktovat, co je k otázkám napadne. Vše by mělo zůstat napsané na tabuli.

Následuje samotná diskuze (např. formou řad – žáci stojí ve dvou řadách proti sobě, vždy spolu konverzují o tématu ve dvojicích naproti sobě. Po chvíli učitel posune jednu řadu žáků o jednoho žáka, aby se diskutující dvojice měnily. Takto pokračuje, dokud se dvojice neprostřídají).

Tvorba reklamy
Na závěr si žáci mohou vyzkoušet vytvořit vlastní reklamu na nějaký produkt (každodenního použití – viz pracovní list). Vytváření reklamního letáku se dá přesunout do výtvarné výchovy, z výsledných produktů žáků lze udělat výstavu. Je možné také v rámci projektu reklamu natočit (v závislosti na věku a úrovni žáků).

4 Práce s ilustrací k rozvoji a diagnostice čtenářské gramotnosti

4.1 Porozumění obrazovému materiálu

Dětské a žákovské porozumění obrazovému materiálu závisí na vývoji poznávacích struktur dítěte/žáka. Učení z obrazového materiálu je závislé nejen na intelektu, ale také na podnětnosti prostředí, v němž dítě žije. Zahraniční výzkumy ukazují (např. Čáp a Mareš, 2007), že existují lidé, kteří jsou tzv. vizuálně negramotní, tj. nedokážou porozumět obrazovému sdělení, nedokážou „vyčíst z obrázků to, co říkají". **Vizuální gramotnost** (v nejobecnější rovině) je chápána jako schopnost porozumět („číst") a používat („vytvářet") vizuální texty nebo, analogicky ke čtenářské gramotnosti, jako schopnost vyvodit význam z vizuálních obrazů (tj. vyčíst to, co říkají).

Z hlediska didaktických funkcí má **ilustrace** zcela zásadní postavení:

- *motivuje ke čtenářství a učení;*
- *předává informace* (rozšiřuje představy o životě, přibližuje prostředí děje a hrdiny; napomáhá text srozumitelně vysvětlit);
- *rozvíjí porozumění obsahu* (porovnání představ či názorů, aktualizace předešlých znalostí, interpretace abstraktních či neznámých pojmů atd.;
- *usnadňuje zapamatování* (je zefektivněno prostřednictvím komentováním a vysvětlením ilustrací, jasných a krátkých legend k obrázkům, strukturováním textu s ilustrací);
- *rozvíjí představy a fantazie;*
- *je podnětem k samotnému vyprávění a myšlenkové aktivitě;*
- *podílí se na formátování našeho vkusu; je prostředkem estetického cítění;*
- *rozvíjí myšlení a budování postojů k životu.*

Děti jsou sofistikovanými čtenáři vizuálních textů, rozumějí různým stanoviskům, analyzují nálady, zprávy a emoce apod. (Azip a Style, 2003). Barvy dobře odrážejí nálady a emoce postav – zatímco teplé barvy jsou přisuzovány klidu a míru, studené barvy značí nebezpečí nebo znovuzrození či život. Děti si všímají použitých čar a tahů – tj. šikmé čáry značí pohyb a napětí, špičaté a ostré čáry nás upozorňují na nebezpečí či bolest na rozdíl od oblých čar, které signalizují bezpečí a klid.

4.2 Práce s obrazovým materiálem ve škole

Pro podporu schopnosti řadit obrázky dle časové posloupnosti (serialita), lepšího vnímání příčiny a následku a zároveň k podpoře vyjadřovacích schopností žáků lze využít například pracovní sešit *Povídám, povídám pohádku* (Mlčochová, Portál, 2016), který nabízí známé pohádky rozkreslené do jednotlivých výjevů umístěných v rámečcích a žákům umožňuje tvořit věty a ucelený příběh podle nabízených obrázků, navíc s postupně rostoucí obtížností.

V příběhu beze slov se Mayerovým v knize *Jedna žába, druhá žába* podařilo velice působivě otevřít téma žárlivosti a přátelství. Chlapec dostane jako dárek nové zvířátko, malou žabičku. Jeho zvířecí kamarádka, velká žába, se netváří na příchod druhé žáby nadšeně – a napínavý příběh může začít). Doporučujeme žáky rozdělit do čtyř skupin a nechat je sestavit jen část příběhu:

- Doma I: dárek, jeho rozbalování, seznamování se „starou" žábou, 1. konflikt
- Venku I: cesta na výpravu – na krunýři želvy – 2. konflikt

- Venku II: výprava na voru, za trest bez starší želvy – 3. konflikt
- Doma II: truchlení po „malé“ žábě, její návrat, usmíření

V této souvislosti je ještě vhodné připomenout roli **ustálených prvků**, tj. určitých očekávatelných opakování; potvrzují čtenáři jeho čtenářskou zkušenost – pomáhají mu orientovat se v textu, udržují souvislost mezi tím, co už zná, a tím novým, s čím se v četbě setkává; čtenář tak snáze najde hlavní nebo nosnou myšlenku či odliší důležité informace od podrobností (Šafránková, 2015). Ustálenost se projevuje na různých úrovních: u slov, vět, odstavců, v uspořádání textu (názvy kapitol, oslovení adresáta), v celkové kompozici, na úrovni vypravěčské perspektivy, ale i ve vizuálních prvcích – v ilustracích, grafickém zpracování atd. Vhodné knihy pro 1. stupeň k nácviku práce s ustálenými prvky: *Nový domek pro myšku*; *Gruffalo; Všichni letí na koštěti.*

Například u knihy Petra Horáčka *Nový domek pro myšku* bylo úkolem žáků bez předchozí znalosti příběhu společně poskládat obrázky a proužky textu tak, jak půjdou v příběhu za sebou. Žáci se měli potom zaměřit na to, co vše se v ilustracích opakuje a jak to pomáhá našemu porozumění příběhu.

Žáci si při aktivitě sami všimli, že se střídají stránky, na kterých je myška před doupátkem a ještě neví, kdo je uvnitř, a stránky, na nichž už myška do doupátka nakukuje a čtenáři spolu s ní vidí, kdo je jeho obyvatelem. Střídá se tedy pohled „venku“ a „uvnitř“. Dále je třeba si povšimnout tvarů a barev doupat (opět pohled zvenku a uvnitř), opakujících se dialogů se zvířátky, odpočinek a ukousnutí si jablíčka, přechod z rána do noci. Žáci na základě této aktivity pochopili, že jablko se zmenšuje a myška se nakonec vrací do svého původního domečku.

Porozumění textu prostřednictvím práce s ilustrací je rovněž možné prostřednictvím rozvoje čtenářské strategie **vizualizace**, tj. vytvářením vizuálních a jiných smyslových představ – když si představuji, jak něco, o čem se píše textu, vypadá, zní, voní, chutná, je cítit na dotek či jaké to v nás vzbuzuje emoce, mám větší prožitek z četby, mohu vyvozovat význam neznámých slov, lépe obsahu porozumět a zapamatovat si ho. Jedná se o jakýsi „film“, který si během četby pouštíme v hlavě.

Abychom nastartovali myšlení žáků a přiměli je k zapojení všech smyslů, doporučuje Whitcroft (2010) využít tzv. startéry, návodné počátky vět: *Vidím/vypadá to jako…, Slyším/zní to jako…, Chutná to jako…, Cítím…, Na dotek to působí jako…, Vyvolává to ve mně pocit…*

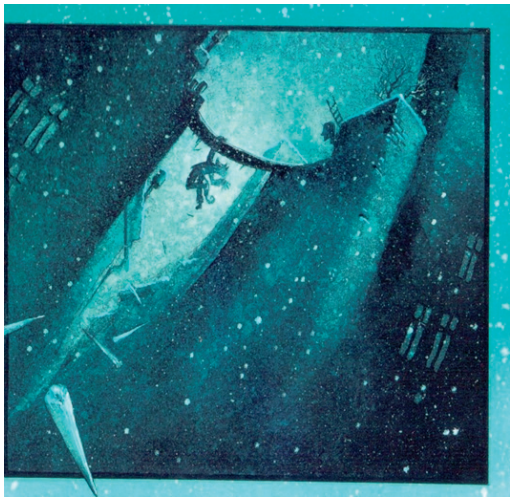
S rozvojem této čtenářské strategie můžeme začít tak, že žákům předložíme či přečteme text a necháme je vybírat z nabízených obrázků ten, který textu odpovídá. Žáci přirozeně dospějí k tomu, jak je důležité všímat si detailů a soustředit se na text. Inspiraci k těmto aktivitám nabízí např. publikace Šupa (2000; 2001).

Žákům můžeme ukázat dvě ilustrace z knihy a zeptat se jich, co si představují, že se mezi nimi událo. Necháme je to nakreslit či vyjádřit verbálně. Poté se společně zamýšlíme nad tím, zda jejich obrázek dává v daném kontextu smysl. Je podstatné zdůraznit, že nám nejde o bláznivé představy, které neodpovídají textu, ale že musí vycházet z ilustrace a všech jejích detailů.

Obrázek 1



Obrázek 2

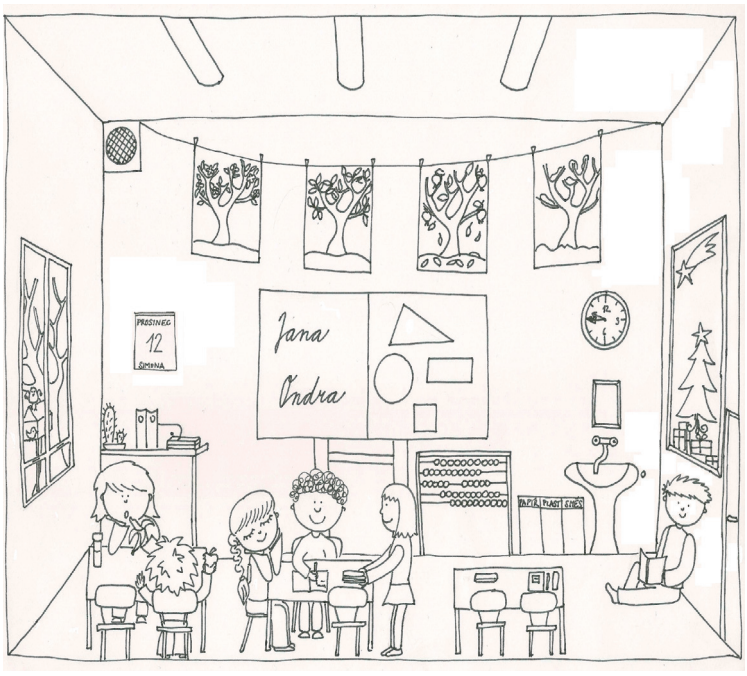


Ilustrace z knihy: ČECH, Pavel. O čertovi. 2. vyd. Tišnov: Sursum, 2008. ISBN 978-80-7323-161-3.

Jako další námět si můžeme uvést aktivitu „co je za obrazem“ (in https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Brasseur.1001%20activites%20autour%20du%20livre.inspirace%20pro%20ctenarske%20lekce.k%20tisku.pdf): okopírujeme celou ilustraci nebo její část a nalepíme ji na papír tak, aby kolem ní bylo dostatek volného prostoru. Žáci na vyzvání domýšlejí a dokreslují, co kolem obrázku chybí – žákům můžeme klást doplňující otázky k podpoření imaginace: drak u stolu (*Co dobrého si drak asi dá k jídlu?*), jeskyně (*Kdo se asi skrývá uvnitř?*) apod.

4.3 Instrukce k zadání a vyhodnocení – práce s obrazovým materiálem

TŘÍDA



Příklady otázek a úkolů k obrázku třídy

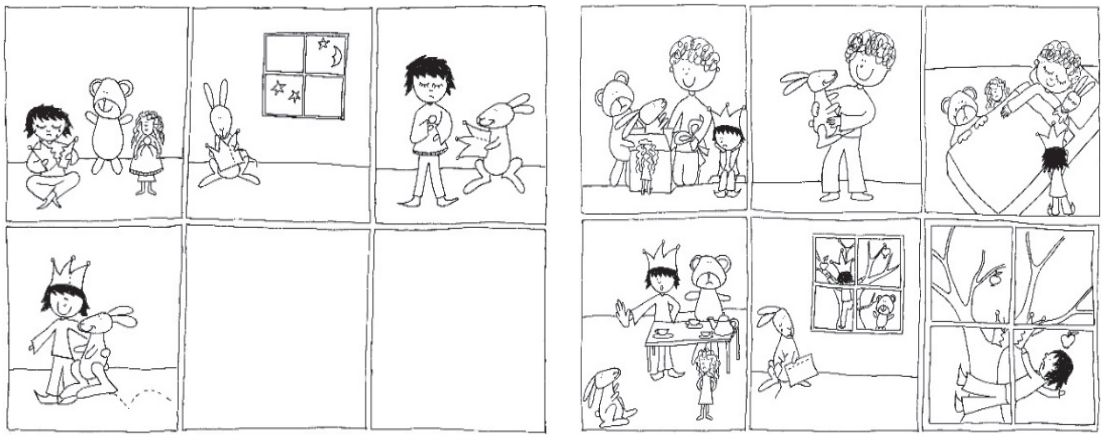
- V jakém ročním období se příběh odehrává? Jak jsi to poznal/a?
- Jaká hodina žákům skončila? Jak jsi to poznal/a?
- V jaké části dnes se obrázek odehrává? Jak jsi to poznal/a?
- Co žáci na obrázku mají ke svačině? Co rád/a svačíš ty?
- Popiš, co dělají žáci na obrázku.
- Vyber si jednoho žáka a vyprávěj jeho příběh – jak se jmenuje, jaký je, jak se cítí, co se mu stalo, ...
- S kým by ses chtěl/a kamarádit a proč?
- Žáci si mohou nakreslit další postavy a sami je umístit, kam by uznali za vhodné. Tento svůj krok zdůvodní.
- Žáci nakreslí sami sebe a umístí se na libovolné místo ve třídě.
- Jak se ukázalo v našem pilotním šetření, kresba postav může být pro mnoho dětí stresující aktivitou – je proto možné připravit a dopředu nakopírovat obrázky postav, fotografie aj.

Obrázek prázdné třídy – pokračování aktivity – děti si zaplňují „svou“ třídu, doplňující úkoly

KOMIKS

Zadání k příběhu beze slov:

1. Obrázky rozstříhejte a nechte žáky (individuálně, ve dvojicích či trojicích), aby ilustrace seřadili tak, jak jde podle nich děj za sebou. Ať si všímají detailů, emocí postav – jak se cítí, co prožívají, apod. Pro mladší děti je možné připravit papírový pás, kam by obrázky lepily. I tak je třeba počítat s tím, že vzhledem k počtu obrázků může být tato aktivita pro děti z nižších ročníků náročná, zvláště pokud se jedná o první zkušenost s takovým úkolem.
2. Nechte žáky, ať si příběh ve skupinkách vypráví.
3. Až poté si „zkontrolujte“ výsledky, proveďte reflexi – jak výsledku, tak průběhu práce. Podařilo se jim sestavit srozumitelně příběh? Lišil se od původního příběhu? Proč a v jakém smyslu?



Zapisujte si odpovědi žáků – jak se jim dařilo úkol plnit, co jim pomáhalo, ...

Náměty na další úlohy k příběhu beze slov (můžete využít jen některé podle věku a schopností vašich žáků):

Domyslete a domalujte pokračování příběhu do volných okének.
(nebo *Jedno okénko využijte pro začátek příběhu, druhé pro konec příběhu.*)
Navrhněte vhodný název příběhu.
Vytvořte pro příběh osnovu.
Napište klíčová slova příběhu (přátelství, žárlivost, hádka, usmíření, …).
Dotvořte k ilustracím text (který by pomohl čtenáři k porozumění příběhu).
Bez čeho (bez koho) nemůžeš usnout ty?
K jaké příležitosti mohl chlapec dostat zajíce?
Proč neměly na začátku hračky radost z dárku, který jejich chlapec dostal?
Diskutujte, proč zajíc neměl ze začátku kamarády.
V jakém ročním období se příběh odehrává? Proč?
Proč se kašpárkovi roztrhla čepice?
Kdy zajíc kašpárkovu čepici opravoval? Podle čeho jste to poznali?
Poraďte zajíci, co by mohl zkusit, aby se s ním ostatní přátelili (přijali ho dříve).
Zažil/a jsi někdy sám/sama podobnou situaci (že se s tebou ostatní nebavili, nebo že ses s nikým nechtěl bavit ty)? Co ti pomohlo?
Jak se k sobě navzájem máme chovat?

4.4 Instrukce k zadání a vyhodnocení – adaptované materiály

Komiks

Porozumění obrazovému materiálu je pro začínající čtenáře bezesporu nejsnazší, ostatně na obrázcích se každé dítě začíná učit mluvit. Stejně jako text i obrazový materiál vyžaduje schopnost dítěte poradit si se zobrazeným. Začínající čtenáři jsou často schopni plně porozumět vizuálnímu materiálu a vcelku obstojně jej popsat či okomentovat. Vizuální gramotnost žáka v tomto případě tedy nemusí odpovídat gramotnosti čtenářské.

V kategorii začínající čtenáři se nám však objevují také žáci s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci však narážejí na velkou jazykovou bariéru, která je omezuje v podělení se o své myšlenky s ostatními. I když obrazovému materiálu tito žáci rozumějí, nemusejí být dostatečně jazykově vybaveni, aby dokázali své myšlenky a dojmy z vizuálního materiálu jazykově vyjádřit.

Z výše uvedeného důvodu je třeba žákům s OMJ poskytnout potřebnou oporu, zejména slovní zásobu a další jazykové prostředky, aby se mohli o obrazovém materiálu jazykově vyjádřit, popsat jej a zároveň se naučit potřebnou slovní zásobu.

V tomto výukovém materiálu ve formě komiksu jsme žákům museli vybrat konkrétní slovní zásobu, s níž budou při vyprávění pracovat. Slovní zásobu jsme vzhledem k nízké jazykové úrovni volili co nejjednodušší a plně přenositelnou do běžného života žáků. Např. jsme zvolili slova *rozbít – rozbitý* (např. čepice) a *opravit – opravený* jakožto univerzální pro více životních situací, než složitější *roztrhnout – roztržený (roztrhnutý)* a *zašít – zašitý*.

Do komiksu bylo pro kategorii začínajících čtenářů potřeba přidat několik aktivit a úkolů, které by žákům s nedostatečnou jazykovou vybaveností poskytnuly jazykovou podporu. Níže naleznete

popis možných úkolů a aktivit, které lze při práci s touto kategorií žáků použít. Ačkoli je pro toto téma vytvořen pracovní list, který žáci mohou vyplňovat, většinu aktivit z tohoto listu lze transformovat do aktivit s různými kartičkami, jež žáci mohou na zemi (či na lavici) skládat k sobě a číst nahlas.

Výukový materiál v této úrovni žáka mírně navádí k jistému úhlu pohledu na příběh, a částečně tak může omezit představivost žáka. Vzhledem k žákově jazykové neznalosti však nelze spoléhat, že žák komiks poskládá podle sebe a pak se o něm vyjádří bez jazykové podpory. Z toho důvodu je výukový materiál koncipován takto:

1. Slovní zásoba ke komiksu
Jako první je třeba žáky seznámit se slovíčky, která potřebují znát, aby byli schopni se o komiksu vyjádřit (příp. tato slovíčka s žáky zopakovat). K tomu slouží úkol č. 1 v pracovním listě (*Co je na obrázku? Doplň slovo k obrázku*). Žáci doplňují slovíčka dle počtu písmen.

Slovní zásobu lze procvičovat také pomocí vytištěných kartiček. S nimi se dají dělat různé **aktivity** (chodička, chňapačka atd., viz https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-univerzalni-aktivity).

2. Komiks rozstříhaný na jednotlivá okénka
Poté, co žáci znají základní slova, jim ukážeme jednotlivá okénka komiksu náhodně rozložená po třídě (po zemi, na lavici, přilepené na zdi, tabuli nebo nástěnce). Žáci si okénka projdou a prohlédnou. Během tohoto času lze žákům klást k jednotlivým okénkům otázky typu:

- *Co to je? To je…*
- *Co je na (tom) obrázku? Na obrázku je…*

Pokud tyto otázky chcete klást a chcete, aby žáci odpovídali uvedenou frází, je třeba otázku a odpověď napsat na viditelné místo (např. na tabuli) a předvést příklad kladení otázky a odpovědi na sobě (nebo s pokročilejším žákem).

3. Slovesa ke komiksu
Následuje doplnění slovní zásoby o slovesa (viz úkol č. 2 v pracovním listě – *Co dělají?*). Žáci mají za úkol rozstříhaná slovesa přiřadit k jednotlivým okénkům komiksu (zatím stále bez skládání chronologie příběhu). V tomto úkolu by žáci měli také procvičovat tato slovesa v mluveném projevu, chceme po nich tedy zopakování slova nahlas. Kartičky se slovesy lze jen přikládat nebo přišpendlit (aby se v další aktivitě nepomíchaly, ale aby se daly později sundat).

4. Tvorba vět
Následuje úkol č. 3 na pracovním listě (*Kdo co dělá?),* kde žáci na základě předchozí slovní zásoby tvoří věty. Na základě obrázků s přiřazenými slovesy žáci nejprve určí podmět k přísudku a dále připojují zbytek věty. Jednotlivé věty by měli žáci správně přečíst, navíc mohou ještě celé věty přepsat. I tento úkol lze žákům transformovat na aktivitu s kartičkami (skládání kartiček do vět).

5. Složení obrázků do chronologie a jejich popis
Když znají žáci jednotlivá slova k obrázkům, mohou je (společně se slovesy) poskládat, jak si myslí, že správně následují za sebou. Poté žáci popíšou, co na jednotlivých obrázcích za sebou vidí (mohou používat věty z předchozího cvičení). Zatím jde jen o popis toho, co je na obrázku patrné.

6. Doplnění přímé řeči
Pořadí obrázků nijak neopravujeme, necháme žákův koncept příběhu na něm, můžeme sundat kartičky se slovesy. Když jsou obrázky komiksu poskládané za sebou, doplňujeme to, co postavy říkají (viz úkol č. 6. v pracovním listě – *Co říkají?*). Žáci mohou použít předem připravené věty v bublinách (kvůli jazykové neznalosti nemusí být schopni dokázat vyjádřit slovy, co by chtěli). Mohou ale také použít prázdné bubliny a dopsat, co postavy říkají. Jednotlivé bubliny můžou žáci k obrázkům přilepit nebo přišpendlit. Pozor by měli dávat zejména na to, ke komu bublina směřuje – tedy kdo přímou řeč pronáší.

7. Doplnění pocitů postav
Žáci by měli být schopni rozlišit, jak se jednotlivé postavy cítí. Vzhledem k nízké znalosti jazyka ovšem žáci začátečníci nejsou schopni pojmenovat různé emoce. Následuje tedy úkol č. 8 (*Jak se cítí?*), kde mají žáci za úkol spojit obrázek s popisem 4 základních emocí. Následují úkol č. 9, v němž by měl žák formulovat důvody těchto emocí (opět s použitím slov a vět z předchozích cvičení).

8. Vyprávění příběhu
Na závěr by měli žáci, podpořeni potřebnými jazykovými prostředky, vyprávět celý příběh jejich komiksu (včetně popisu obrázku, činností, přímé řeči, pocitů postav atd.). V této části lze žákům pokládat doplňující otázky k jejich pojetí příběhu – proč jej sestavili právě tímto způsobem.

9. Vymyšlení pokračování příběhu
Nakonec mohou žáci sami vymyslet další pokračování příběhu a zakreslit jej do volného okénka (okének). I zde by se pak žáci měli o svém pokračování příběhu vyjádřit, pomoci jim mohou např. jazykově zkušenější spolužáci.

10. Další možné úlohy a otázky ke komiksu (můžete využít jen některé podle věku a schopností Vašich žáků):

- *Jak se jmenuje příběh? Vymysli název příběhu.*
- *Máš oblíbenou hračku? Jakou?*
- *Proč dostal kluk dárek?*
- *Jak se jmenuje kluk? Vymysli klukovi jméno.*
- *Proč neměl zajíc na začátku kamarády? Proč byly hračky na začátku smutné?*
- *V jakém ročním období se příběh odehrává? Proč?*
- *Proč se kašpárkovi rozbila (roztrhla) čepice?*
- *Kdy zajíc kašpárkovu čepici opravil? Proč?*

Kromě pracovních listů jsou ke kopírování a vystřihnutí připraveny také jednotlivé kartičky postav a „bublin“ ve větším formátu.

Seznam literatury

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing, 19(9*), 933–958. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1007/s11145-006-9024-z

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge-Falmer.

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., & Adler, C. R. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3 (2nd ed.). Retrieved October 20, 2016, from http://www.teachingasleadership.org/

Bednářová, J. (2012). *Čtení s porozuměním a hry s jazykem.* Brno: Edika

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal Of Educational Psychology, 76*(4), 697-708. doi:10.1348/000709905X69807

Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ.* Praha : IPPP ČR.

Caravolas, M., LervÍg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678–686. doi:10.1177/0956797611434536

Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal Of Learning Disabilities, 36*(2), 151-164. doi:10.1177/002221940303600208

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J.Snowling & C.Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook (6–23)*. Oxford, England: Blackwell.

Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of Reading Comprehension: Relative Contributions of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension Is Measured. *Scientific Studies Of Reading, 10*(3), 277-299. DOI:10.1207/s1532799xssr1003_5

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups (00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Emmerlingová, S. (2013). *Když dětem nejde čtení 1,2,3*. Praha: Portál.

Florit, E., Roch, M., Altoč, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 935–951.

Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining General and Specific Factors in the Dimensionality of Oral Language and Reading in 4th-10th Grades. *Journal of educational psychology, 107*(3), 884–899. https://doi.org/10.1037/edu0000026

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education, 7*(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104

Hejný, M. et al. (2013). *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání.* Praha: ČŠI.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál.

Holanová, R. (2012). *Intertextualita v reklamě.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The Simple View of Reading. Reading and Writing. *An Interdisciplinary Journal,* (2), 127-160.

Janotová, Z., & Šafránková, K. (2013). *Čteme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.

Košťálová, H. (2010). *MUP neboli mapa učebního pokroku*. Kritické Listy, (40), 13–16.
Košťálová, H. (2011). Popisné záznamy při práci se čtenářským vývojovým kontinuem. *Kritické Listy,* (43), 8–11.
Košťálová, H. (2015). Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost, 1*(1), 9–12.
Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie.Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách* Praha: PedF UK.
Kucharská et al. (2015). *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
Kucharská, A., Seidlová Málková, G., & Špačková, K. (2015). Porozumění čtenému – vývojová dynamika a jeho předpoklady In Kucharská et al. *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál.
Martínek, Z. (2008). Cvičné texty pro pomalejší čtenáře. Benešov: Blug
Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction.* Aurora: McREL.
Matějček, Z. et al. (1987). Zkouška čtení. Bratislava: Psychodiagnostika.
Matějček, Z. (1995). *Dyslexie Specifické poruchy učení*. Praha: H&H.
Mikulajová, M., & Dostálová A. (2004). *V Krajině hlásek a slov. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Metodická příručka. Bratislava: Dialog.
Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., Dostálová, A. (2016*). Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa. 2. prepracované a doplněné vydání.* Školské poradenské zařízení Centrum Rozum V.O.S., Praha – východ.
Mlčochová, M. (2016). *Povídám, povídám pohádku: pracovní sešit pro rozvoj vyjadřovacích dovedností předškoláků.* Praha: Portál.
Müller, R., & Šidák, P. (Eds.). (2012). *Slovník novější literární teorie.* Glosář pojmů. Praha: Academia.
Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Disertační práce).* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal Of Educational Psychology, 67*(3), 359–370. DOI:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x
Nation, K. (2005) Connections between language and Reading in Children With Poor Reading Comprehension. In H. G Catts, & A. K. Kamhi (Ed.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (p.41-53). New York: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-5002-3
Palenčárová, J., & Šebesta, K. (2006). *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál).
Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? *Literacy Research And Instruction, 50*(3), 183–194. DOI:10.1080/19388071.2010.497202
Raphael, T.E. and Au, K.H. (2005), QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher, 59*: 206-221. doi:10.1598/RT.59.3.1
Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationship between language and reading: reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. G. Catts & A. K. Kamhi (Eds.) *The Connections Between Language and Reading Disabilities*, 3–24. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
Starý, K. et al. (2013). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti.* Praha: ČŠI.
Samuels, S. J., & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement (Tech.Rep.).* Minneapolis: University of Minnesota.

Sedláček, O. (2009). *Reklama-Triky, které vás dostanou.* Praha: Vinland.
Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal Of Language & Communication Disorders,* 47(1), 27–34. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00081
Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum.* Brno: Host.
Starý, K. et al. (2013). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti pro druhý stupeň základního vzdělávání. Náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ČŠI.
Starý, K., Mandíková, D., Laufková, V., Jirotková, D., Houfková, J., Hejný, M., & Dvořák, D. (2014). *Úlohy pro rozvoj dovedností. Metodická příručka pro učitele základních škol a víceletých gymnázií.* Praha: ČŠI.
Starý, K., Laufková, V. a kol (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
Šafránková, K. (2015). Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu. *Kritická gramotnost, 1*(1), 25–28.
Špačková, K., & Kucharská, A. (2016). Rizikoví čtenáři v kontextu jednoduchého modelu čtení. In Špačková, K et al., *Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: PedF UK.
Šup, R. (2001). *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy: žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně.* Ilustroval Josef VRÁNA. Praha: Rudolf Šup.
Šup, R. (2000). *Učíme se číst s porozuměním: pro 5. ročník základní školy : žákovská pracovní čítanka - učební pomůcka pro aktivní rozvíjení čtení s porozuměním, aktivní práci s textem, práci s informacemi a naučnými texty, s instrukcemi a číselnými údaji.* Praha: Rudolf Šup.
Tompkins, G. E. (2004). 50 *Literacy Strategies: Step by Step.* New Jersey: Pearson Education.
Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A., Eklund, K., Lerkkanen, M., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). *Reading development subtypes and their early characteristics. Annals Of Dyslexia, 57(*1), 3-52. doi:10.1007/s11881-007-0003
Valenta, P., Brom, Z., & Kellerová, I. (2016). *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku.* Praha: Raabe.
Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press.
Walsh, M. (2003). 'Reading' pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading, 37*, 123–130. doi:10.1046/j.0034-0472.2003.03703006.
Whitcroft, L. (2010). *Čtenářské strategie. In Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. Webový portál pro učitele ZŠ.* [online]. Most: Abeceda [cit. 2020-12-13]. Dostupné z http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg- na 1. stupni ZŠ. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky

Klára Špačková, Veronika Laufková, Marie Rychlíková, Anna Kucharská, Zuzana Janoušková, Michaela Jiroutová

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Rok vydání: 2019
Počet stran: 78
Formát A4
1. vydání
ISBN 978-80-7603-148-7



Společenství praxe

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

MUNI

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

...META

Vzdělávací modul
Čtenářská gramotnost

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy.

Klára Špačková a kol.

Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2019

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávací modul
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku — možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy.

Klára Špačková, Veronika Laufková,
Marie Rychlíková, Anna Kucharská,
Zuzana Janoušková, Michaela Jiroutová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
2019

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku — možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy.

Publikace vznikla v rámci projektu *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita v Liberci a META, o.p.s.*

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Hlavní manažer projektu Univerzity Karlovy:
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Manažer projektu Masarykovy univerzity:
doc. PhDr. Petr Knecht, Ph.D.

Manažer projektu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích:
doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.

Manažer projektu Technické univerzity v Liberci:
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

Manažer projektu – META, o.p.s.:
PhDr. Kristýna Titěrová

Autoři publikace:
PhDr. Klára Špačková, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D., doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Mgr. Zuzana Janoušková, Mgr. Michaela Jiroutová

Řešitelský kolektiv:
Interaktivní kniha 1, Interaktivní kniha 2, Kocourkov, Město Nepovězto:
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Z vyprávění čarodějnicina pomocníka, Z vyprávění indiánského stařečka:
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D
Motýli, Masožravky: Mgr. Tomáš Kerbert
Adaptované materiály Interaktivní kniha, Kocourkov, Motýli, Penál, Komiks:
Mgr. Zuzana Janoušková, Mgr. Michaela Jiroutová
Komiks, Třída: Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D., PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Ph.D., Mgr. Nikola Frkalová, Mgr. Jana Hájková, Mgr. Zuzana Hájková, Mgr. Věra Malinová, Mgr. Markéta Platzová, Mgr. Olga Rejžková, Mgr. Blanka Waldhansová, Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Ilustrace: Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D.

Evaluace pracovních listů:
Mgr. Nikola Frkalová, Mgr. Jana Hájková, Mgr. Zuzana Hájková, Mgr. Věra Malinová, Mgr. Markéta Platzová, Mgr. Olga Rejžková, Mgr. Blanka Waldhansová, Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Recenze:
Mgr. Radka Brabcová

Vydala:
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta v r. 2019

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
ISBN:978-80-7603-101-2

Abstrakt

Soubor pracovních listů navazuje na publikaci Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky a obsahuje materiály připravené pro tisk a přímou práci se žáky.

Klíčová slova: poslech s porozuměním, práce s ilustrací, porozumění čtenému textu, rozvoj čtenářské gramotnosti

Abstract

Following the publication Literacy skills of primary school students – the issue of development and diagnostics this material presents the set of ready to print worksheets.

Key words: listening comprehension, picture reading, reading comprehension, development of reading literacy

PRACOVNÍ LISTY
Obsah

Poslech 1 – pracovní list (Z vyprávění čarodějničina pomocníka) 7
Poslech 2 – pracovní list (Z vyprávění indiánského stařečka) 9
Poslech 3 – pracovní list (Kocourkov) 11
Poslech 4 – pracovní list (Město Nepovězto) 13
Poslech A1 pracovní list (Penál) 15
Poslech A2 – pracovní list (Kocourkov – adaptovaná úroveň) 18
Motýli – výchozí text 22
Motýli – pracovní list 23
Masožravky – výchozí text 25
Masožravky – pracovní list 26
Objevte kouzlo mluvících knih 1 – pracovní list 29
Objevte kouzlo mluvících knih 2 – pracovní list 33
Motýli A1 – pracovní list 36
Objevte kouzlo mluvících knih A2 – pracovní list 40
Třída 45
Komiks – část 1 47
Komiks – část 2 48
Komiks A1 49

Jméno: Datum:

POSLECH 1 – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Čarodějnice z vyprávění se jmenovala:

A) Barbora
B) Asterix
C) Brixela

Teď pracuj sám:

1. O kom bylo vyprávění? Jmenuj dvě hlavní postavy:

   _____

   _____

2. Kde žila čarodějnice?

   A) ve městě
   B) v lese
   C) v sadu

3. Co musel dělat čarodějničin pomocník?

   A) zdravit a kouzlit
   B) míchat lektvary a uklízet
   C) pít sirupy a tloustnout

4. Kolik lektvarů bylo ve vyprávění zmíněno? Zakroužkuj.

   2 3 4 5

5. Označ křížkem správnou odpověď:

	ANO	NE
Čarodějnice byla zlá.		
Pomocníkem čarodějnice byl kluk.		
Pomocník byl přivázán řetězy v kuchyni.		

1. Jak bys nejlépe popsal(a) příběh?

A) pravdivý příběh

B) vymyšlený příběh

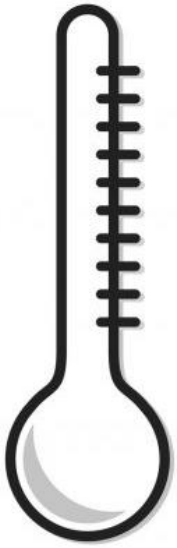
C) příběh z novin

2. Nakresli nebo popiš, co se stane po vypití lektvaru scvrknutí.

Vyhodnocení

Jak se ti dnes dařilo odpovídat na otázky? Vyznač na teploměru.

Zodpověděl/a jsem vše a bezchybně.



Zatím se mi nedařilo.

Počet bodů	Získávání informací (otázky 1, 2, 4)	Zpracování informací (otázky 1, 2, 3)	Zhodnocení textu (otázka 6)	**Celkem**
	/4	/6	/1	/11

Jméno: Datum:

POSLECH 2 – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Stařeček z vyprávění se jmenoval:

A) Velký kámen
B) Lesní tůně
C) Vytrvalý bizon
D) Skála

Samostatná práce:

1. Kdo vypráví text?

A) Afričan
B) indián
C) eskymák
D) bizon

2. Označ křížkem správnou odpověď:

	ANO	NE
Stařeček pochází ze Severní Ameriky.		
Stařeček říká, že indiánům se ubližovalo.		
Stařeček říká, že indiáni žijí v souladu s přírodou.		

3. Stařeček uvádí několik příkladů toho, co pokládají indiáni na zemi za živé. Uveď tři z nich:

_____ , _____ , _____

4. Koho stařeček nazývá bílými lidmi?

A) lidé s bílou pletí
B) lidé z bílými maskami
C) lékaři v bílých pláštích
D) kuchaři v bílých čepicích

5. Jak bychom se podle stařečka měli chovat k naší Zemi?

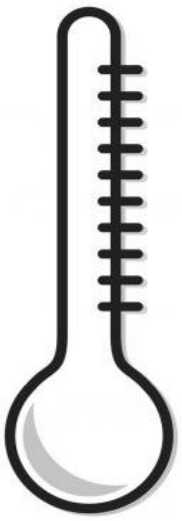
   A) vylovit všechny ryby
   B) zabít zajíce z okolí
   C) využít všechno ze zabitého zvířete
   D) házet odpadky do vody

6. Součástí jakého pořadu na rádiu by toto vyprávění mohlo být?

   A) Reklamní blok (jako reklama na cestovní kancelář zájezdů do Severní Ameriky)
   B) Interview – pořad zaměřený na rozhovory se známými osobnostmi
   C) Zprávy ve 12 – aktuální přehled zpráv z domova i ze světa
   D) Četba na pokračování – zajímavé, napínavé i úsměvné příběhy do ucha

Vyhodnocení

Zodpověděl/a jsem vše a bezchybně.



Zatím se mi nedařilo.

Počet bodů	Získávání informací (otázka 3)	Zpracování informací (otázky 1, 2, 4, 5)	Zhodnocení textu (otázka 6)	**Celkem**
	/3	/6	/1	/10

Jméno: Datum:

POSLECH 3 – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Pro koho byla hlášení určena?

① pro posluchače rádia
② pro cestující
③ pro účastníky koncertu

Teď pracuj sám:

1. Odkud je hlášení, které jste slyšeli?

   ① Z autobusového nádraží. ② Z vlakového nádraží. ③ Z letiště.

2. Ve které stanici hlášení probíhá? Napiš její název.

   _____

3. V hlášení se dozvídáme o:

   ① aktuálních informacích ohledně příjezdu a odjezdu vlaků

   ② změnách v jízdním vlakovém řádu

   ③ plánech na dobrodružný výlet

4. Hlášení podává informace o Modrém rychlovlaku a:

   ① Veselém osobním vlaku.

   ② Smutném osobním vlaku.

   ③ Ostrovském vlaku.

5. O příjezdu Modrého rychlovlaku jsme se z hlášení dozvěděli (vybarvi políčka se správnou odpovědí):

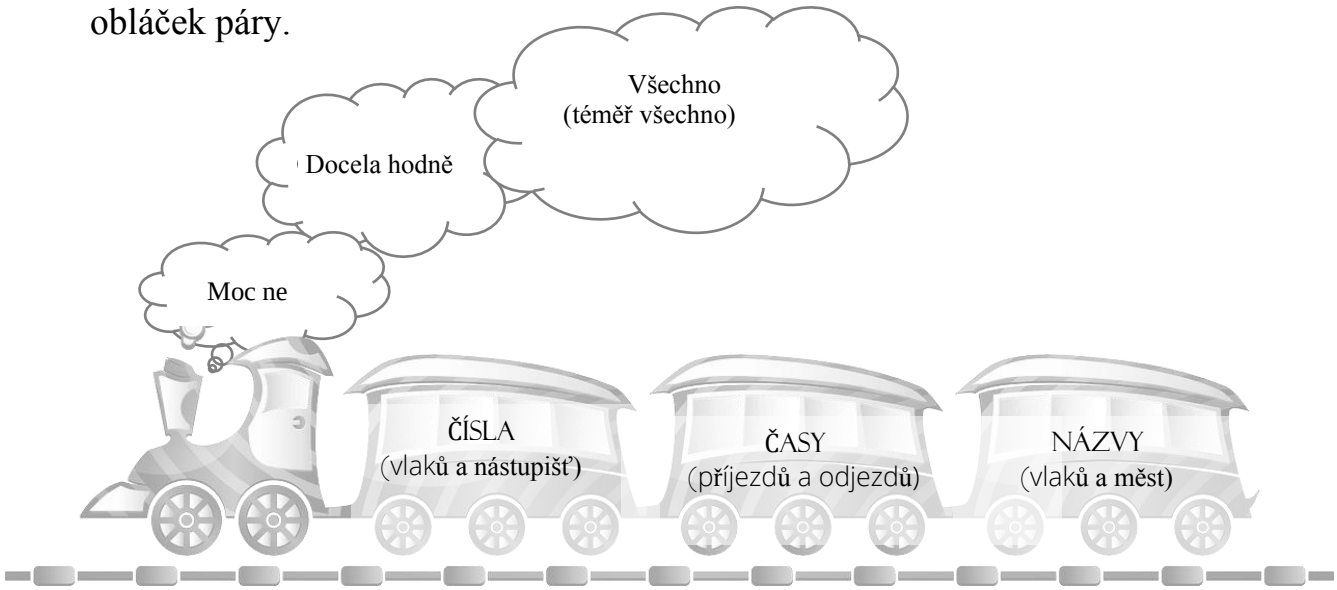
JAKÉ JE ČÍSLO VLAKU?	ODKUD PŘIJEL?	V KOLIK HODIN PŘIJEL?	KDE NA NÁDRAŽÍ ZASTAVIL?
421	ze směru Křupka	v 10 hodin	nástupiště 1
428	ze směru Ostrov smůly	v 11 hodin	nástupiště 3

6. O příjezdu Modrého rychlovlaku jsme se z hlášení dozvěděli (vybarvi políčka se správnou odpovědí):

V KOLIK HODIN ODJÍŽDÍ?	ODJÍŽDÍ PODLE JÍZDNÍHO ŘÁDU?	Z JAKÉHO ODJÍŽDÍ NÁSTUPIŠTĚ?	KAM DÁLE POKRAČUJE?
v 10 hodin 10 minut	ano (načas)	nástupiště 2	směr Nové město, Křupka, Barevná stanice
v 10 hodin	ne, odjíždí se zpožděním	nástupiště 3	směr Nové město, Ostrov přání a Ostrov snů

Vyhodnocení:

- Kolik sis dokázal(a) dnes zapamatovat informací? Vybarvi příslušný obláček páry.



- Jaké informace se ti dobře pamatovaly? Vybarvi vagónek nebo vagónky.

Počet bodů	Získávání informací (otázky 4, 5, 6)	Zpracování informací (otázky 1, 2, 3)	**Celkem**
	/3	/12	/15

Zdroj obrázku: https://pixabay.com/

Jméno: Datum:

POSLECH 4 – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Pro koho byla hlášení určena?

① pro posluchače rádia
② pro cestující
③ pro účastníky koncertu
④ pro pacienty v nemocnici

Samostatná práce:

1. Odkud je hlášení, které jste slyšeli?

① autobusové nádraží ③ trolejbusové nádraží
② vlakové nádraží ④ letiště

1. Kolika vlaků se hlášení týká?

① jednoho ② dvou ③ tří ④ čtyř

2. Ve které stanici hlášení probíhá?

_____

2. Označte křížkem správnou odpověď:

	ANO	NE
Létající vlak číslo pět – osm patří společnosti Dobří listonoši.		
Přijede létající vlak ze směru Ostrov vzpomínek a Ostrov smůly hlavní nádraží k nástupišti číslo jedna, kolej druhá, severní část?		
Končí ve stanici Město Nepovězto hlavní nádraží expres číslo jedna – dva – tři?		
Je z důvodu výluky zavedena náhradní expresní doprava?		

3. Co je to „expres“?

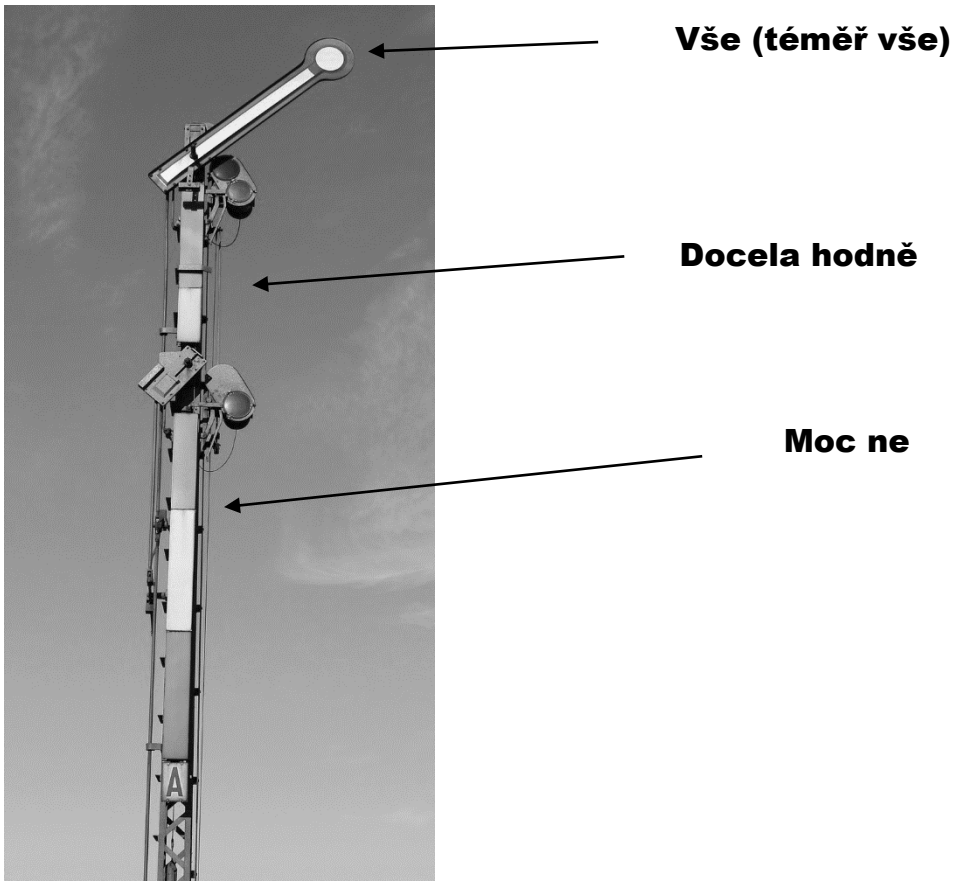
① vlak, který zastavuje většinou v každé stanici a dopraví nás na kratší vzdálenosti
② pohodlný a rychlý vlak, který nezastavuje ve všech stanicích a dopraví nás na delší vzdálenosti
③ vlak, který jezdí hlavně v noci a jsou v něm zařazeny také lůžkové a lehátkové vozy
④ vlak, který jezdí nadzvukovou rychlostí

4. Doplňte do tabulky chybějící údaje z hlášení.

	Číslo vlaku	**Čas příjezdu/odjezdu**	**Nástupiště/kolej**	**Společnost**
Létající vlak		16:10/16:20		
Expres	123		5	Dobří listonoši

Vyhodnocení

Na obrázku vidíš traťové zařízení, kterému se říká návěstidlo. Podle polohy horního ramene strojvedoucí pozná, zda může jet, zda má snížit rychlost nebo zda má úplně zastavit. Pomocí obrázku znázorni, **kolik se ti dnes podařilo zapamatovat z hlášení informací.** Vybarvi červeně odpovídající část návěstidla.



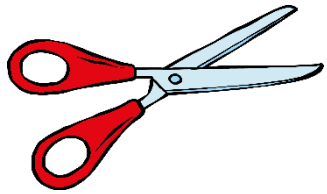
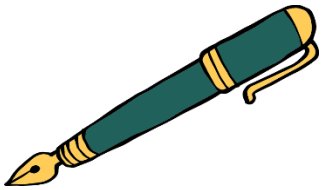
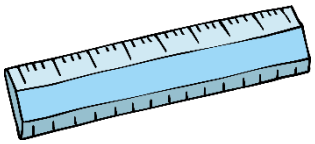
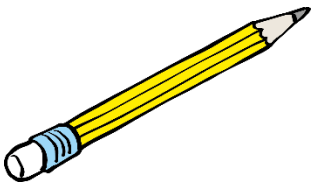
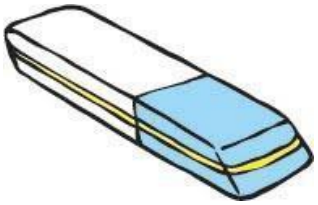
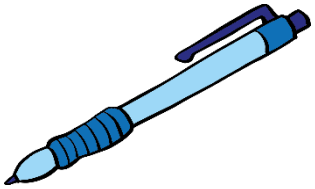
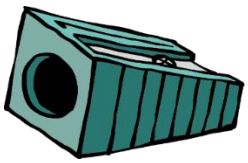
	Získávání informací (otázky 4, 6)	Zpracování informací (otázky 1, 2, 3, 5)	**Celkem**
Počet bodů	/8	/4	/12

Zdroj obrázku: https://pixabay.com/

Jméno: Datum:

POSLECH A1 PRACOVNÍ LIST

PROPISKA	GUMA	NŮŽKY
PASTELKY	LEPIDLO	TUŽKA
PERO	OŘEZÁVÁTKO	PRAVÍTKO

		
1. N __ __ __ __	2. P __ __ __	3. P __ __ __ __ __ __ __
		
4. T __ __ __ __	5. G __ __ __	6. P __ __ __ __ __ __ __
		
7. L __ __ __ __ __ __	8. P __ __ __ __ __ __ __	9. O __ __ __ __ __ __ __ __ __

1. Co je to? Napiš slova k obrázkům. Obrázky můžeš vybarvit.

2. Spoj barvu a slovo:



žlutá



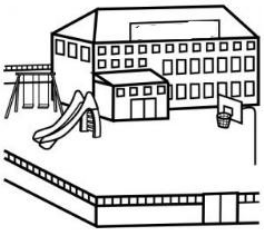
modrá

Jméno: Datum:



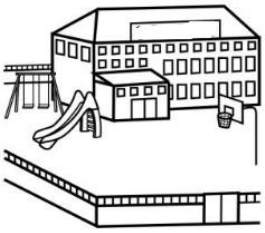
červená

3. Poslouchej. O čem vyprávění je? Zakroužkuj písmeno (A, B, C, D). Obrázky můžeš vybarvit.

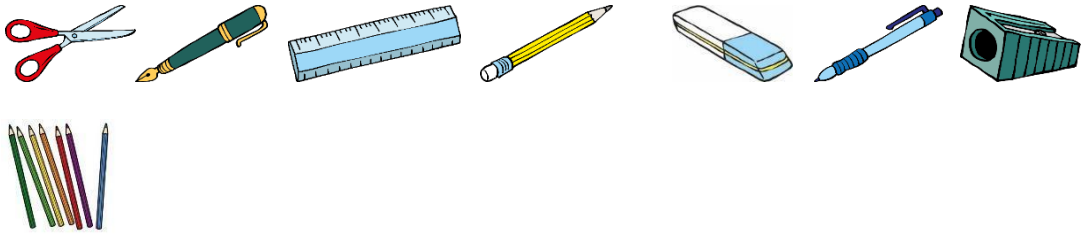
			
A. o školní tašce	B. o škole	C. o penálu	D. o dětském pokoji

4. Poslouchej vyprávění a odpověz na otázky:

a) Kde teď penál je? Zakroužkuj písmeno (A, B, C):

		
A. ve škole	B. v dětském pokoji	C. v obchodě

b) Které pomůcky slyšíš? Zakroužkuj obrázky:



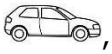
c) Napiš, které další pomůcky bude penál potřebovat?

_____

5. Zakroužkuj správnou odpověď:

a) Je září. Škola začala.	ANO	NE
b) Penál si koupila holka.	ANO	NE
c) Penál se těší do školy.	ANO	NE
d) Penál už má všechny pomůcky.	ANO	NE

6. Nakresli penál podle popisu ve vyprávění.

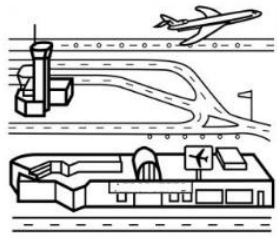
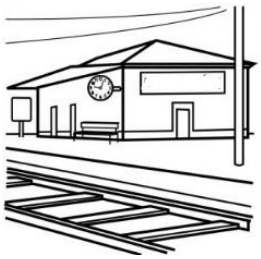
(nápověda: auto = , zip = )

Použité zdroje:
Autor obrázků: Vojtěch Šeda, © META, o. p. s.
Autor piktogramů: Sergio Palao, ARASAAC (http://arasaac.org), CC (BY-NC-SA)

Jméno: **Datum:**

POSLECH A2 – PRACOVNÍ LIST

1. Poslouchej. Kde to je? Zakroužkuj písmeno (A, B, C, D). Obrázky můžeš vybarvit.

			
A. na letišti	B. na vlakovém nádraží	C. na autobusovém nádraží	D. v metru

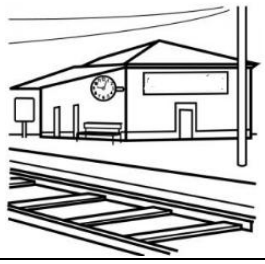
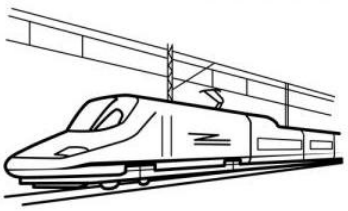
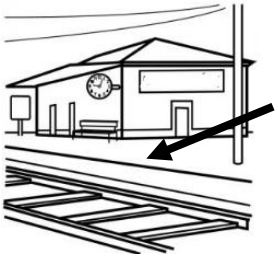
2. Co je to? Napiš slova k obrázkům. Obrázky můžeš vybarvit.

NÁSTUPIŠTĚ	NÁDRAŽÍ	VLAK
RYCHLÍK	OSOBNÍ VLAK	STANICE

3. Spoj slova (slovesa a podstatná jména). Pak předveď pantomimou.

sloveso: **podstatné jméno:**

odjet → výstup

		
1. N __ __ __ __ __ __	2. R __ __ __ __ __ __	3. N __ __ __ __ __ __ __ __ __
		
4. V __ __ __	5. S __ __ __ __ __ __	6. O __ __ __ __ __ __ __ __ __

přijet → odjezd

nastoupit	příjezd
vystoupit	ná

4. Poslouchej hlášení na nádraží. Vstaň ze židle nebo zvedni ruku, když uslyšíš slova v tomto pořadí:

stanice Kocourkov, rychlík, příjezd, odjezd, osobní vlak, nástupiště, vystupte, nástup, společnost

5. Poslouchej hlášení na nádraží a odpověz na otázky:

a) Jak se jmenuje stanice, ve které slyšíme hlášení?

Napiš název: _____

b) Kolik je v hlášení vlaků? Zakroužkuj: 1 2 3

6. Poslouchej hlášení a doplň tabulku:

	Hlášení 1	**Hlášení 2**
číslo vlaku		
příjezd		
odjezd		
nástupiště		
Odkud vlak přijel? = ze směru (napiš 1 jméno stanice)		
Kam vlak pokračuje? = ve směru (napiš 1 jméno stanice)		

7. Nakresli, jak se pohybuje rychlík a jak osobní vlak. Můžeš nakreslit i zvířata, která se tak pohybují.

8. Odpověz na otázky:

a) Jak se jmenují společnosti, kterým patří vlaky?

1. Kocourkov a Ostrov
2. České dráhy a RegioJet
3. Cestujeme s chutí a Nové Město
4. Barevná dopravní a České dráhy

b) Vymysli a nakresli logo jedné společnosti.

c) Kolik znělek jste slyšeli? _____

d) Proč v hlášení znělky jsou?

e) Doplň slova *odděluje* () – *upozorňuje* () do textu:

1. Znělka (gong) na začátku _____, že bude hlášení.
2. Znělka (gong) mezi hlášeními _____ jednotlivá hlášení

9. Vyber si jednu stanici a nakresli ji:

Použité zdroje:

Autor piktogramů: Sergio Palao, ARASAAC (http://arasaac.org), CC (BY-NC-SA)

Obrázky:

[cit. 2018-06-07]. Dostupný pod licencí Creativ Commons a Public Domain na WWW :<https://pixabay.com/cs/vinobran%C3%AD-cestovn%C3%AD-autobusy-35071/><https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C5%BDelezni%C4%8Dn%C3%AD_stanice_Pohled_(Dopravn%C3%AD_stanice_1981-1982).jpg><https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Masters_of_Rock_2010,_n%C3%A1dra%C5%BE%C3%AD,_810_na_pos%C3%ADlen%C3%A9m_vlaku.jpg

MOTÝLI

Dospělý motýl a rostlina si často vzájemně pomáhají: motýl rostlinu opyluje a za odměnu z květů nasává sladký nektar.

Motýlí samička klade vajíčka většinou na listy, z vajíček se líhnou housenky. Motýl pro ně musí vybrat vhodnou rostlinu: usedne na ni a díky tomu ji ochutná svými smyslovými buňkami v chodidlech. Housenky se krmí listím, několikrát se svléknou a povyrostou a nakonec se zakuklí.

Kukly jsou obvykle zavěšené na listech nebo stoncích. Jsou zbarvené tak, aby vypadaly podobně jako okolí a nepřítel si jich nevšiml. V kukle se housenka „rozpustí“. Ze vzniklé hmoty se poskládá dospělý motýl, který se potom vylíhne. Koloběh tak může začít znovu.

Někteří motýli však žijí jinak: třeba housenky mola šatního se živí oblečením nebo potravinami, dospělí moli nemají vyvinutý sosák a rostlinu ve svém životě ani nepotkají.



Jméno: Datum:

MOTÝLI – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Dospělí moli nemají:

A) chodidla

B) smyslové buňky

C) sosák

Teď pracuj samostatně:

1. Kukly motýlů:

A) jsou obvykle zahrabané v hlíně

B) jsou obvykle zavěšené na listech nebo stoncích

C) klade samička do květů

2. Jak probíhá vzájemná pomoc mezi rostlinami a motýly?

_____

_____

3. Vyznač pole se správnými odpověďmi, které ses dozvěděl(a) z textu.

MOTÝLI A HOUSENKY	Vhodnou rostlinu ochutnávají motýli svými chodidly.	V kukle housence narostou křídla i tykadla.	Housenka je rostlinám prospěšná.	Dospělí motýli jsou rostlinám prospěšní.
ROSTLINY	Vajíčka motýlích samiček můžeme najít na květu rostlin.	Listy rostlin slouží jako potrava larvám motýlů.	Listy rostlin se živí housenky všech motýlů, i mola šatního.	Z květů rostlin sají motýli nektar.

4. Co by se stalo, kdyby kukly byly výrazně zbarvené?

A) Nemohl by se z nich vylíhnout motýl.

B) Nevyvinul by se jim sosák a zemřely by hlady.

C) Predátoři by si jich všimli a sežrali je.

5. Kde byste mohli takovýto text najít?

A) v atlase světa

B) v časopise

C) v leporelu

Vyhodnocení

Jak jsi spokojený/á se svým dnešním výkonem? Čím více housenky vybarvíš, tím více jsi spokojený/á.



Na druhém obrázku vyznač, kolik nových informací ses dozvěděl/a? Čím více housenky vybarvíš, tím více nových informací ses dozvěděl/a.



Zde můžeš napsat svoji poznámku, postřeh nebo připomínku:

Počet bodů	Získávání informací (otázky 1, 2)	Zpracování informací (otázky 3,4)	Zhodnocení textu (otázka 5)	**Celkem**
	/2	/5	/1	/8

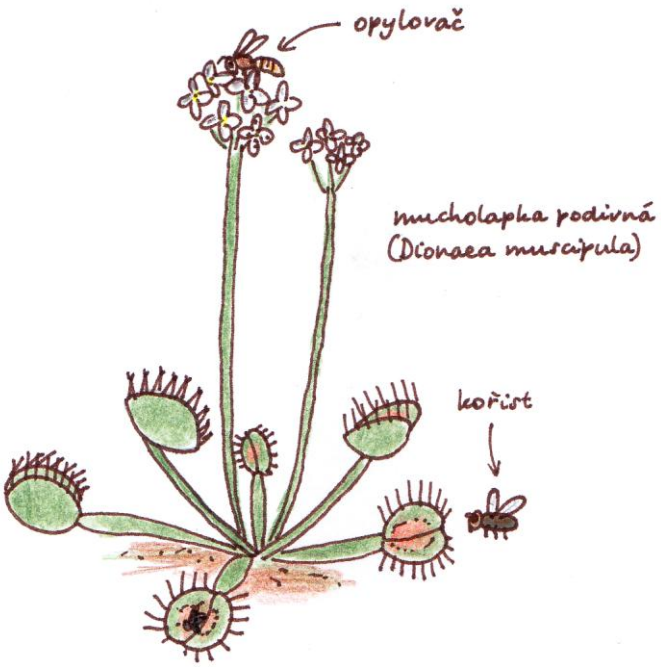
MASOŽRAVKY

Rostliny běžně získávají potřebné látky z půdy, ve které rostou. V místech s nedostatkem živin mají výhodu rostliny masožravé. Ty zvládají nalákat kořist – obvykle hmyz nebo jiné bezobratlé. Potřebné živiny obsažené v živočichovi k nim tak vlastně přiletí nebo přilezou.

Na území České republiky žijí čtyři masožravé rody: rosnatky a tučnice si nechají živočichy nalepit na své listy, vodní bublinatky po otevření víčka nasávají oběť do drobných měchýřků. Aldrovandka měchýřkatá zaklapává kořist do svých podvodních mechanických pastí.

Pohyb pastí americké mucholapky podivné je dobře vidět pouhým okem. Naopak nepohyblivá lapací zařízení mají tropické láčkovky. Kořist do jejich pastí spadne kvůli zemské přitažlivosti a už nevyšplhá ven. Víčko v horní části pastí se nezavírá, funguje ale jako malý deštník a zabraňuje zředění trávicí tekutiny.

Masožravé rostliny nejčastěji loví díky přeměněným listům, nikdy neloví květem. Nechtějí totiž ulovit hmyz, který květy opyluje. Mohou tak vytvořit plody a semena, a tím se rozmnožit.



Jméno: Datum:

MASOŽRAVKY – PRACOVNÍ LIST

Společně si vyzkoušíme:

Co je obvyklou kořistí masožravých rostlin?

A) plody nebo semena
B) hmyz
C) dešťová voda
D) květy jiných rostlin

Teď pracuj samostatně:

1. Proč jsou některé rostliny masožravé?

A) Protože jsou předky masožravých zvířat.

B) Protože jsou líné.

C) Aby získaly jinak těžko dostupné živiny.

D) Protože se to naučily od predátorů.

2. Zakroužkuj pravdivost, či nepravdivost tvrzení, která jsou zmíněna v textu.

Rostou tučnice pouze na území Česka?	ANO	NE
Pasti a květy masožravých rostlin jsou od sebe vzdálené proto, aby se jim lépe lákala kořist.	ANO	NE
Označujeme pasti láčkovek jako gravitační (gravitace = zemská přitažlivost)?	ANO	NE
Andrlovka měchýřkatá chytá svou kořist mechanickými pastmi umístěnými pod vodou.	ANO	NE

3. Zakroužkuj jeden z masožravých rodů, který v České republice nežije.

A) rosnatky B) tučnice D) láčkovky C) bublinatky

4. Napiš, čím masožravé rostliny nejčastěji loví.

_____

Své tvrzení zdůvodni: _____

_____

5. Komu je text nejspíše určený?

A) zelinářům
B) lékařům
C) knihovníkům
D) vědcům

Vyhodnocení

Na levém obrázku je masožravá rostlina. Vyznač, jak jsi spokojený/á se svým dnešním výkonem (se svou prací v pracovním listu). Čím více rostliny vybarvíš, tím více jsi spokojený/á.

Na druhém obrázku vyznač, kolik nových informací ses dozvěděl/a? Čím více rostliny vybarvíš, tím více nových informací ses dozvěděl/a.





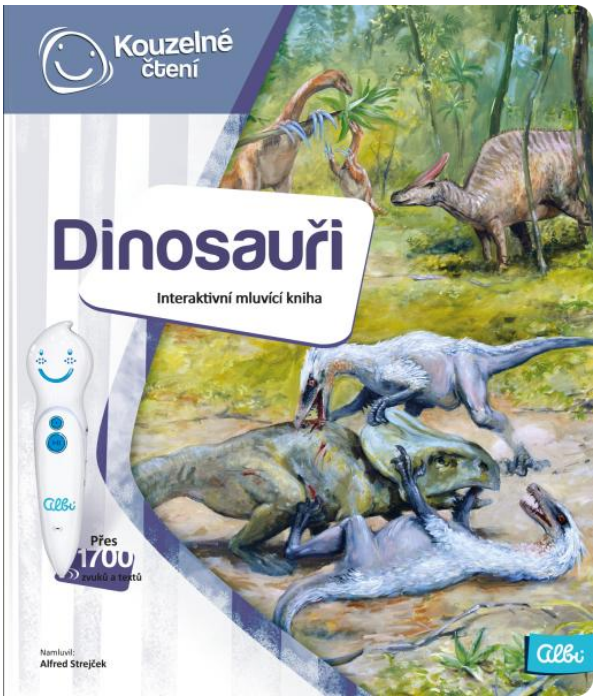
Zde můžeš napsat svoji poznámku, postřeh nebo připomínku:

V čem se potřebuji zlepšit: _____

Jakou pomoc budu potřebovat: _____

Počet bodů	Získávání informací (otázky 1, 4)	Zpracování informací (otázky 2, 3)	Zhodnocení textu (otázka 5)	**Celkem**
	/3	/5	/1	/9

Objevte kouzlo mluvících knih!



Hrajete si rádi? A také si rádi čtete? Tak to se Vám bude líbit tato kniha!

Určitě znáte knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, něco do nich nalepit. Mezi ty, které nejen vydávají zvuky, ale i mluví nebo vás můžou zkoušet, patří knihy **Kouzelné čtení od ALBI**. Díky nim se můžete dozvědět nové věci, a ještě si užít zábavu.

A jak to funguje? Budete k tomu potřebovat mluvící tužku a zvláštní knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom dokáže předčítat, vydávat zvuky nebo vás i zkoušet, jestli si nové věci pamatujete. Jedna tužka se může použít na všechny knihy od ALBI – třeba na tu o lidském těle, dinosaurech, světě zvířat nebo dopravě.

A kde to všechno koupit? Kupujte ve vybraných knihkupectvích a na internetu se slevou 20 %.

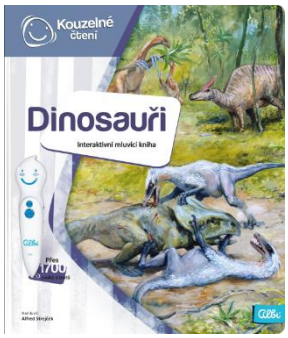


Jméno: Datum:

OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH 1 – PRACOVNÍ LIST

1. Jaké „kouzlo“ umí knihy, o kterých se píše v textu?

A) hladit
B) skákat
C) mluvit
D) číst



2. Co se dozvíš z tohoto obrázku?

_____

_____

3. Co je potřeba k tomu, aby knížka mluvila? Uveď dvě věci.

_____

_____

4. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části mluvící tužky. U čísla 1 je napsáno, že je to světelný indikátor. Co tato část tužky asi dělá?

A) ukazuje nám svět
B) svítí, když tužka mluví
C) bliká, když je tužka vypnutá
D) nahrává náš hlas

5. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části mluvící tužky. Chybí tam označení u čísla 3. Jaký text tam asi patří?

A) Hlasitost
B) Nabíječka
C) Baterie
D) Zapnutí a vypnutí

6. Kde bys tento text mohl najít?

A) na oblečení
B) v časopise
C) v kuchařce
D) v návodu k televizi

7. Co ti chce text hlavně sdělit?

A) že máme hodně číst
B) jak funguje mluvící tužka
C) abychom si mluvící tužku a knížku koupili
D) že čtení může být kouzelné

8. Podle čeho jsi poznal, co nám chce text říci? Vyznač to barevně.

---

9. Knize od ALBI se říká interaktivní. To jsou knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžeme tam strčit ruku, něco do nich napsat nebo nalepit. Označ křížkem, které knihy jsou interaktivní.



☐



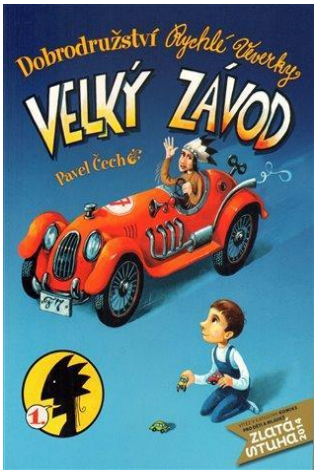
☐



☐



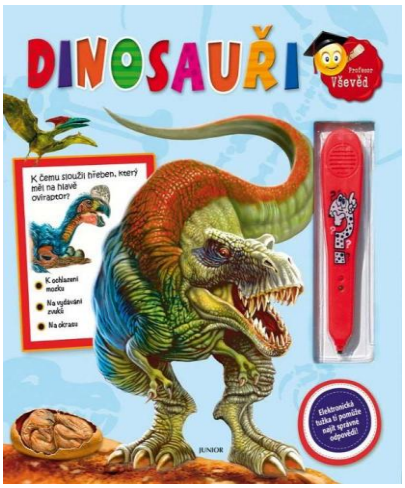
☐



☐



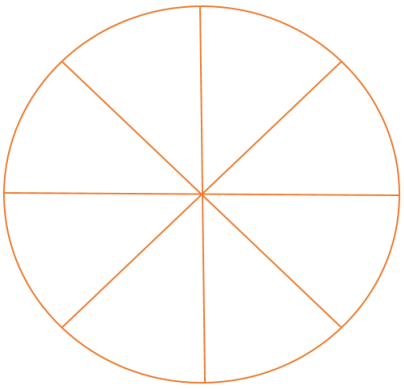
☐





Vyhodnocení

Vyznač na obrázku, jak jsi spokojený/á se svým dnešním výkonem (čím více políček vybarvíš, tím více jsi spokojený/á).



V čem se potřebuji zlepšit: _____

Jakou pomoc budu potřebovat: _____

Počet bodů	Získávání informací (otázka 1)	Zpracování informací (otázka 3)	Zhodnocení textu (otázky 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	**Celkem**
	/1	/2	/12	/15

Obrázky dostupné z: http://www.knihynovotna.cz/kniha/mazlicci-zviratka-k-pohlazeni/3107/; http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni; https://www.knihcentrum.cz/dinosauri-elektronicka-tuzka;https://neoluxor.cz/stolni-hry/poskladej-si-dejiny-ceskych-zemi--213471/; http://www.antikvariat-bohumin.cz/cz/knihy/priroda-zvirata/kone-jezdectvi/19257-svet-koni-a-poniku.html; http://www.zlatastuha.cz/gorila-a-ja.

Přečtěte si tento text a odpovězte na následující otázky.

Objevte kouzlo mluvících knih!

Učíte se rádi nové věci? A také si rádi čtete? Tak to Vás určitě zaujme interaktivní kniha!



Co to vůbec je? Určitě znáte knihy, které obsahují nejen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžete jimi prostrčit ruku, něco do nich napsat, nalepit nebo vydávají různé zvuky. Mezi ty, které nejen vydávají zvuky, ale dokonce mluví v celých větách nebo vás můžou i zkoušet, patří knihy **Kouzelné čtení od ALBI**. Jsou to unikátní knihy, díky kterým se zábavnou formou můžete dozvědět spoustu nových a užitečných informací.

A jak to funguje? Budete k tomu potřebovat mluvící tužku a speciální knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom dokáže předčítat, vydávat zvuky zvířat, říkat anglická slovíčka nebo vás třeba i zkoušet, jestli jste si nové věci zapamatovali. Jedna tužka se může používat na všechny knihy od ALBI – třeba také na tu o lidském těle, dinosaurech, českých dějinách, České republice nebo o světě.



A kde to všechno koupit? No přece na http://www.kouzelnecteni.cz/

Kupujte se slevou 20 % na **www.albi.cz**

Jméno: Datum:

OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH 2 – PRACOVNÍ LIST

1. Kde by se tento text **ne**mohl objevit?

A) na plakátu na zastávce

B) v novinách

C) v časopise pro děti

D) v návodu k pračce

2. Co nám chce text hlavně sdělit?

A) co jsou interaktivní knihy

B) jak funguje mluvící tužka

C) přesvědčit nás, abychom si koupili mluvící tužku a nějakou speciální knížku

D) poučit nás o tom, jak je důležité číst

3. Podle čeho jste poznali to, co nám chce text říci? Uveďte dvě věci přímo v textu.

_____

_____

4. Jak rozumíš slovu *unikátní*? (v textu: *Jsou to **unikátní** knihy, díky kterým se zábavnou formou můžete dozvědět spoustu nových a užitečných informací.*)

A) jsou důležité

B) jsou jedinečné, ojedinělé

C) jsou pro všechny

D) jsou oblíbené

5. Podívej se na druhý obrázek. Ukazuje části elektronické tužky. Vypadlo tam označení u čísla 3. Jaký text tam patří?

A) Ovládání hlasitosti

B) Nabíječka

C) Baterie

D) Tlačítko pro zapnutí a vypnutí

6. Interaktivní knihy neobsahují jen text a obrázky, ale dají se hladit, skládat, můžeš jimi prostrčit ruku, něco do nich napsat nebo nalepit nebo vydávají různé zvuky. Zaškrtni, které knihy jsou interaktivní.



☐



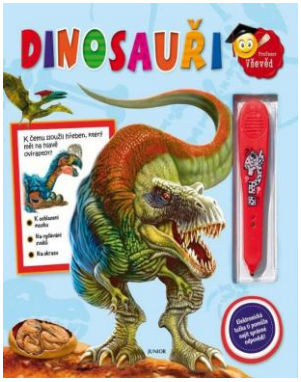
☐



☐



☐



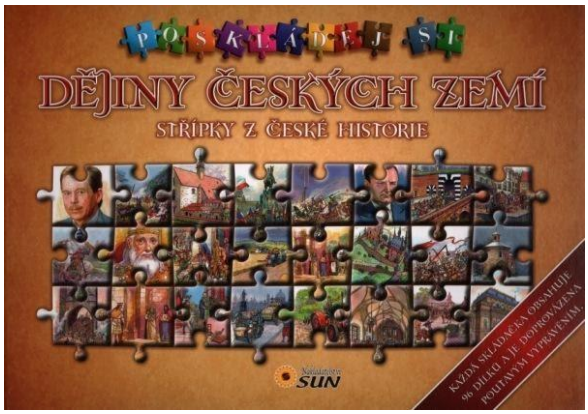
☐

Snídaně se skládala z housek s volskými oky a zvětralé ovocné limonády. Když jsme dojedly, Gorila ze sebe vydala napůl potlačené krknutí, až nádobí kolem nás zarachotilo.

„Vajíčka jsou hrozně sytý," prohlásila a omluvně sklopila oči. „Tak!" zvolala potom a vyskočila, až se židle převrátila. „Nemůžeme tu jen tak lelkovat! Práce volá!"



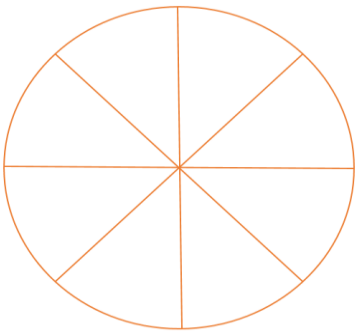
☐



☐

Vyhodnocení

Vyznač na obrázku, jak jsi spokojený/á se svým dnešním výkonem (čím více políček vybarvíš, tím více jsi spokojený/á).



V čem se potřebuješ zlepšit: _____

Jakou pomoc budeš potřebovat: _____

Počet bodů	Zhodnocení textu (otázky 1, 2, 3, 4, 5, 6)	**Celkem**
	/11	/11

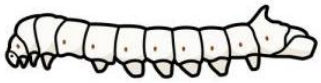
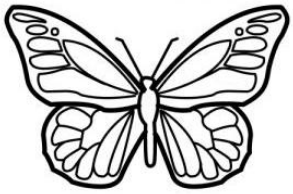
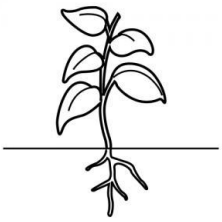
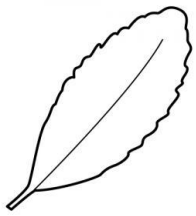
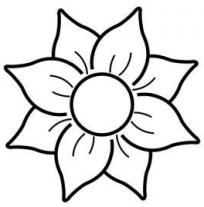
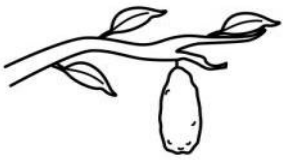
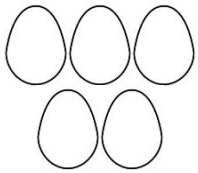
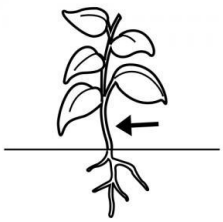
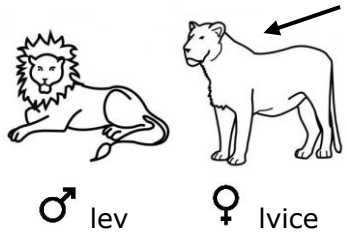
Obrázky dostupné z: http://www.knihynovotna.cz/kniha/mazlicci-zviratka-k-pohlazeni/3107/; http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni; https://www.knihcentrum.cz/dinosauri-elektronicka-tuzka; https://neoluxor.cz/stolni-hry/poskladej-si-dejiny-ceskych-zemi--213471/; http://www.antikvariat-bohumin.cz/cz/knihy/priroda-zvirata/kone-jezdectvi/19257-svet-koni-a-poniku.html; http://www.zlatastuha.cz/gorila-a-ja.

Jméno: Datum:

MOTÝLI A1 – PRACOVNÍ LIST

1. Co je to? Napiš slova k obrázkům. Obrázky můžeš vybarvit.

MOTÝL	HOUSENKA	ROSTLINA
KVĚT	LIST	KUKLA
VAJÍČKA	SAMIČKA	STONEK

		
1. H __ __ __ __ __ __ __	2. M __ __ __ __	3. R __ __ __ __ __ __ __
		
4. L __ __ __	5. K __ __ __	6. K __ __ __ __
		
7. V __ __ __ __ __ __	8. S __ __ __ __ __	9. S __ __ __ __ __ __

2. Napiš slova, jak budou v textu za sebou:

1. …… 2. …… 3. ……

4. …… 5. …… 6. ……

3. Najdi a <u>podtrhni</u> slova ze cvičení 1:



<u>Motýl</u> a rostlina si pomáhají:
motýl opyluje rostlinu a saje z květů sladký nektar.



Motýlí samička klade vajíčka na listy.

Z vajíček se líhnou housenky. Housenky se krmí listím, několikrát se svléknou a nakonec se zakuklí.

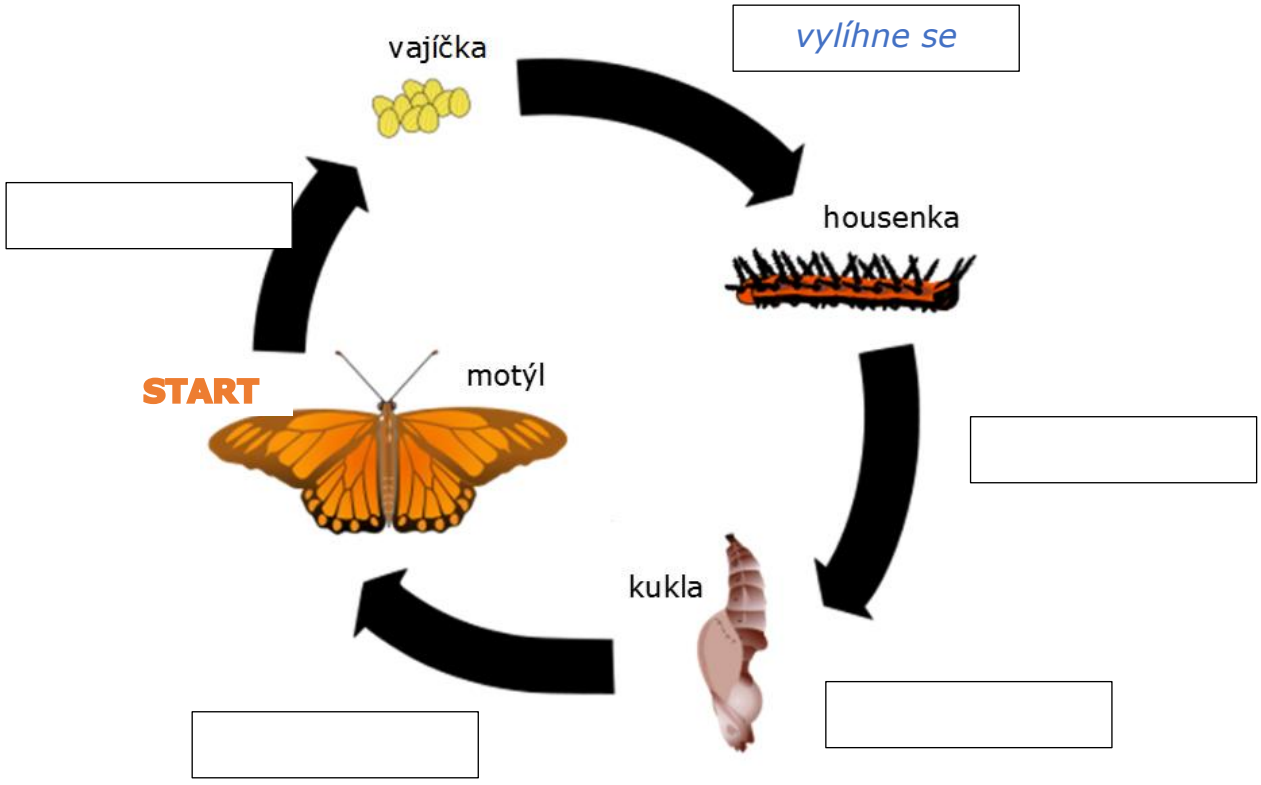


Kukla visí na listu nebo stonku. Z kukly se potom vylíhne motýl. Koloběh může začít znovu.



4. Přečti text a spoj obrázky a odstavce.

5. Doplň slovesa do rámečků:
~~vylíhne se~~, visí, klade, zakuklí se, vylíhne se



6. Popiš koloběh života motýla podle obrázku.

7. Vybarvi: je to pravda (ANO) = ☺, je to lež (NE) = ☹.

př. *Motýl a rostlina si pomáhají.*	☺	☹
Housenka a rostlina si pomáhají.	☺	☹
Motýlí samička klade vajíčka na květ.	☺	☹
Housenky jí listy.	☺	☹
Motýl se vylíhne z vajíčka.	☺	☹
Kukla visí na listu nebo stonku.	☺	☹

8. Spoj slovesa s obrázky:











opylovat

pomáhat (si)	krmit
vylíhnout se	klást
zakuklit se	viset
svléknout se	sát

9. Doplň slova do textu a vymysli název: _____

Motýl a rostlina si pomáhají.

Motýl ..... rostlinu a nasává z květů sladký nektar.

Motýlí samička ..... vajíčka na listy.

Z vajíček se ..... housenky. Housenky se ..... listím, několikrát se ..... a nakonec se ..... .

Kukla ..... na listu nebo stonku. Z kukly se potom ..... motýl. Koloběh může začít znovu.

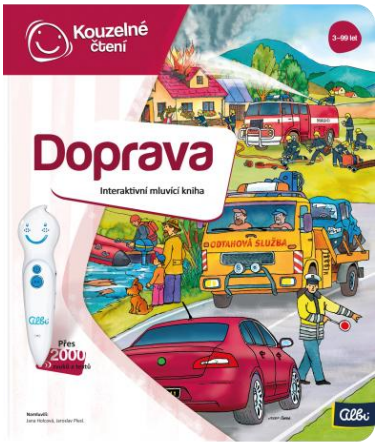
Použité zdroje:

Autor piktogramů: Sergio Palao, ARASAAC (http://arasaac.org), CC (BY-NC-SA)
Obrázky:[cit. 2017-11-23]. Dostupný pod licencí Creativ Commons a Public Domain na WWW :
Autor: Bugboy52.40 – Vlastní dílo, CC BY-SA 3.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=6974611>
<http://gardener.wikia.com/wiki/File:Cabbage_White_Butterfly_Eggs_on_Marrow_Leaf.jpg>
<https://pixabay.com/cs/housenka-mot%C3%BDl-st%C3%A1dium-otak%C3%A1rek-732368/>
<https://pixabay.com/cs/housenka-list-zelen%C3%A1-brouk-hmyz-36248/>
Autor: Hectonichus – Vlastní dílo, CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons,
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ANymphalidae_-_Danaus_plexippus_Chrysalis.JPG>
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sericoceros_mexicanus_(female_laying_eggs_on_Coccoloba_uvifera_leaf).jpg>
<https://pixabay.com/cs/ku%C5%99%C3%A1tko-shell-l%C3%ADhnut%C3%AD-vyl%C3%ADhli-45964/>

Jméno: Datum:

OBJEVTE KOUZLO MLUVÍCÍCH KNIH A2 – PRACOVNÍ LIST

Objevte kouzlo mluvících knih!



Obrázek č. 1

Rádi si hrajete? Rádi čtete? Kniha **Kouzelné čtení od ALBI** se vám bude líbit! S ní se naučíte nové věci a navíc to bude velká zábava.

Jak to funguje? Budete potřebovat mluvící tužku a speciální knížku. Tužka si přečte kód z knížky a potom nahlas čte, vydává zvuky nebo vás vyzkouší, jestli si pamatujete nové věci. Jedna tužka funguje na všechny knihy od ALBI (Lidské tělo, Dinosauři, Svět zvířat nebo Doprava a další).

Kde můžete kouzelné knihy koupit? Kupujte v knihkupectví nebo na internetu (na www.albi.cz se slevou 20 %).

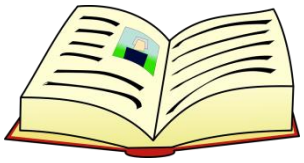
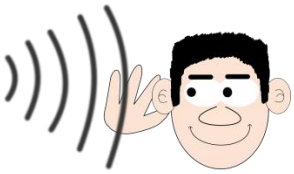
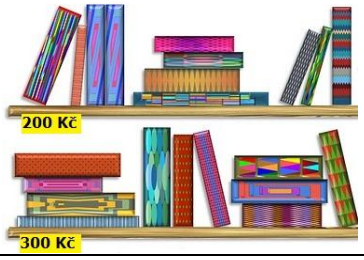
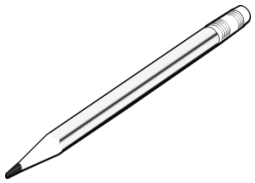


Obrázek č. 2

Otázky a úkoly k textu:

1. **Napiš správné slovo k obrázku:**

KOUZLO – KNIHA – ČTENÍ – TUŽKA – ZVUK – KNIHKUPECTVÍ

		
K _ _ _ _	**Z _ _ _**	**K _ _ _ _ O**
		
K _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	**T _ _ _ _**	**Č _ _ _ _**

2. **Co znamená slovo *speciální*?** (V textu: *Budete potřebovat mluvící tužku a speciální knížku.)*

a) velkou b) obyčejnou c) oblíbenou d) zvláštní

3. **Jak fungují kouzelné knihy od Albi? Doplň do textu slova:**

~~*přečte*~~ – *pamatujete – vydává – funguje – potřebovat – vyzkouší – čte*

Jak to funguje? Budete ..... mluvící tužku a speciální knížku. Tužka si **přečte** kód z knížky a potom nahlas ....., ... zvuky nebo vás ....., jestli si ..... nové věci. Jedna tužka ..... na všechny knihy od ALBI (Lidské tělo, Dinosauři, Svět zvířat nebo Doprava a další).

4. **Kde můžu koupit knihu Kouzelné čtení od Albi?**

_____

5. **Co je obrázek č. 1? Popiš, co je na obrázku.**

_____

6. **Co potřebuji mít, aby knížka mluvila?**

_____

7. Zakroužkuj správnou odpověď:

a. Funguje mluvící tužka s obyčejnou knížkou? ano – ne
b. Můžu jednu mluvící tužku použít na více knih od Albi? ano – ne
c. Dostanu na knížku slevu 20 % v knihkupectví? ano – ne
d. Umí tužka číst nahlas? ano – ne

8. Kde můžeš tento text vidět?

a) na oblečení b) v časopise c) v kuchařce d) v návodu k televizi

9. Proč někdo napsal tento text? Co ti chce říct?

a) Čtěte hodně knih.
b) Kupte si mluvící tužku a knížku.
c) Pište do knih.
d) Nakupujte jen se slevou.

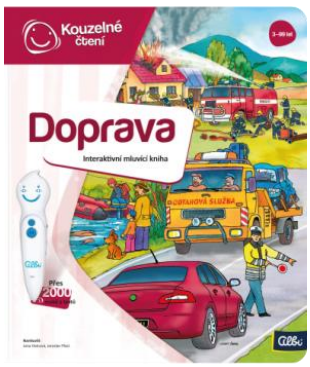
10. Obrázek č. 2 ukazuje části mluvící tužky. Číslo 6 je <u>reproduktor</u>. Co dělá?

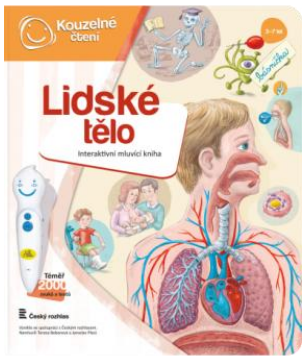
a) ukazuje nám svět b) mluví a dělá zvuky c) svítí d) bliká

11. Obrázek č. 2 ukazuje části mluvící tužky. Číslo 3 chybí. Co to je?

a) hlasitost b) nabíječka c) baterie d) zapnutí a vypnutí

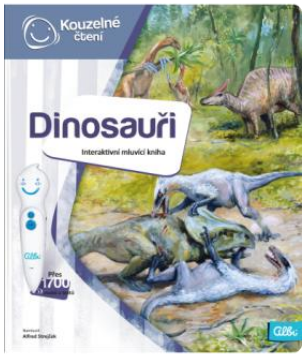
12. Která mluvící kniha se ti líbí a chtěl(a) bys ji? Řekni proč.

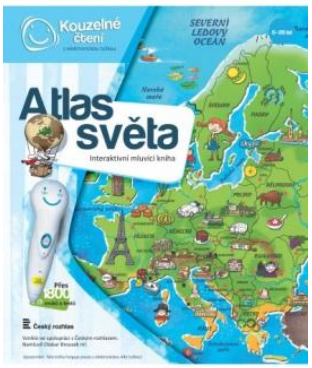
<table>
<tr>
<td>

a)</td>
<td>

b)</td>
<td>

c)</td>
</tr>
<tr>
<td>

d)</td>
<td>

e)</td>
<td>

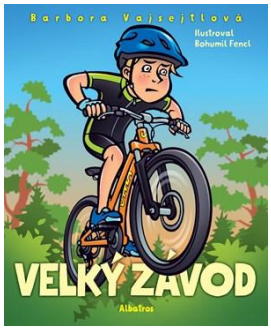
f)</td>
</tr>
</table>

Knize od ALBI se říká *interaktivní*. S interaktivními knihami můžete dělat i jiné věci než jen číst! Interaktivní knihy obsahují nejen text a obrázky, ale můžete je hladit, skládat, můžete tam strčit ruku, něco do nich napsat nebo nalepit. Interaktivní knihy mohou vydávat i zvuky.

13. Co to je interaktivní kniha?

a) barevná kniha
c) kniha, která nemá text a obrázky
b) kniha, kterou můžete hladit, skládat, lepit, vydávají zvuky
d) kniha o lidském těle

14. Zakroužkuj knihy, které jsou pravděpodobně interaktivní:

<table>
<tr>
<td>
a)</td>
<td>
b)</td>
<td>
c)</td>
</tr>
<tr>
<td>
d)</td>
<td>
e)</td>
<td>
f)</td>
</tr>
</table>

15. Jaké knihy máš rád(a)? Napiš celou větou proč.

Použijte fráze: *Mám rád... / Mám ráda...* *Nemám rád... / Nemám ráda...*

– pohádkové knihy
– komiksové knihy
– dobrodružné knihy
– encyklopedické knihy
– obrázkové knihy
– interaktivní knihy
– ..... ?

16. Povídejte si o reklamách:

Kde můžeme vidět reklamu?
Jak vypadají reklamy?
Proč se dělají reklamy?
Znáte nějakou reklamu?



17. Vyber si 1 věc, kterou každý den používáte (hřeben, sklenice, penál, ...).

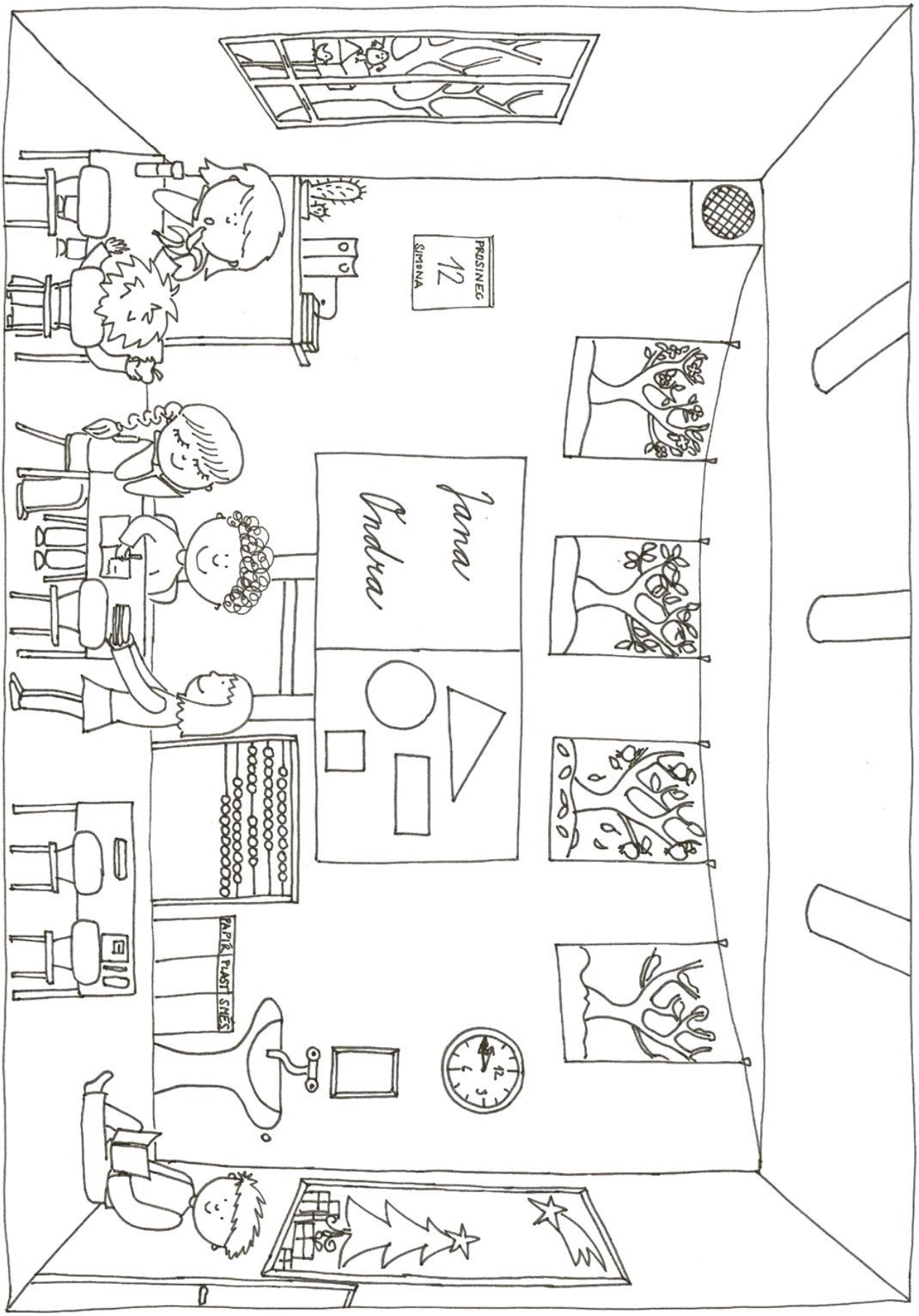
- Vytvoř na tuto věc reklamu do časopisu.
- Můžeš se podívat, jak reklama v časopisech vypadá.

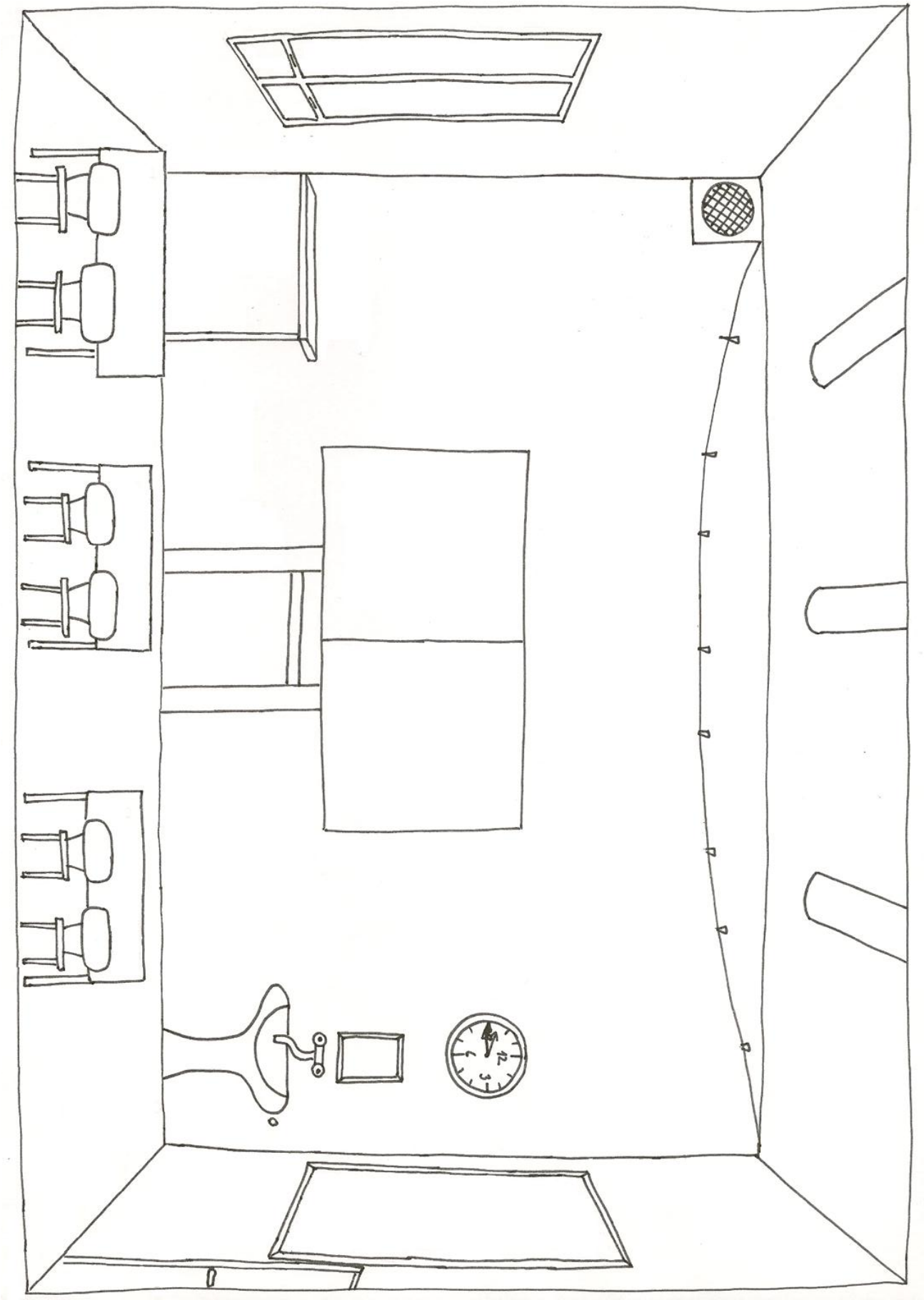
Zdroje obrázků:

[cit. 2018-30-05] Dostupné pod licencí Public domain a Creative Commons na WWW:
<https://pixabay.com/en/magic-wand-magician-sorcerer-297332/>
<https://pixabay.com/cs/kniha-%C4%8D%C3%ADst-otev%C5%99eno-publikovan%C3%A9-147292/>
<https://pixabay.com/cs/tu%C5%BEka-kreslen%C3%AD-ps%C3%A1t-pero-%C5%A1koly-297427/>
<https://pixabay.com/cs/barevn%C3%A9-knihy-barevn%C3%A9-reg%C3%A1l-3183964/>
<https://pixabay.com/cs/zvuk-poslech-%C4%8Dlov%C4%9Bk-ucho-sly%C5%A1en%C3%AD-159915/>
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nlyl_reading_man_with_glasses.svg

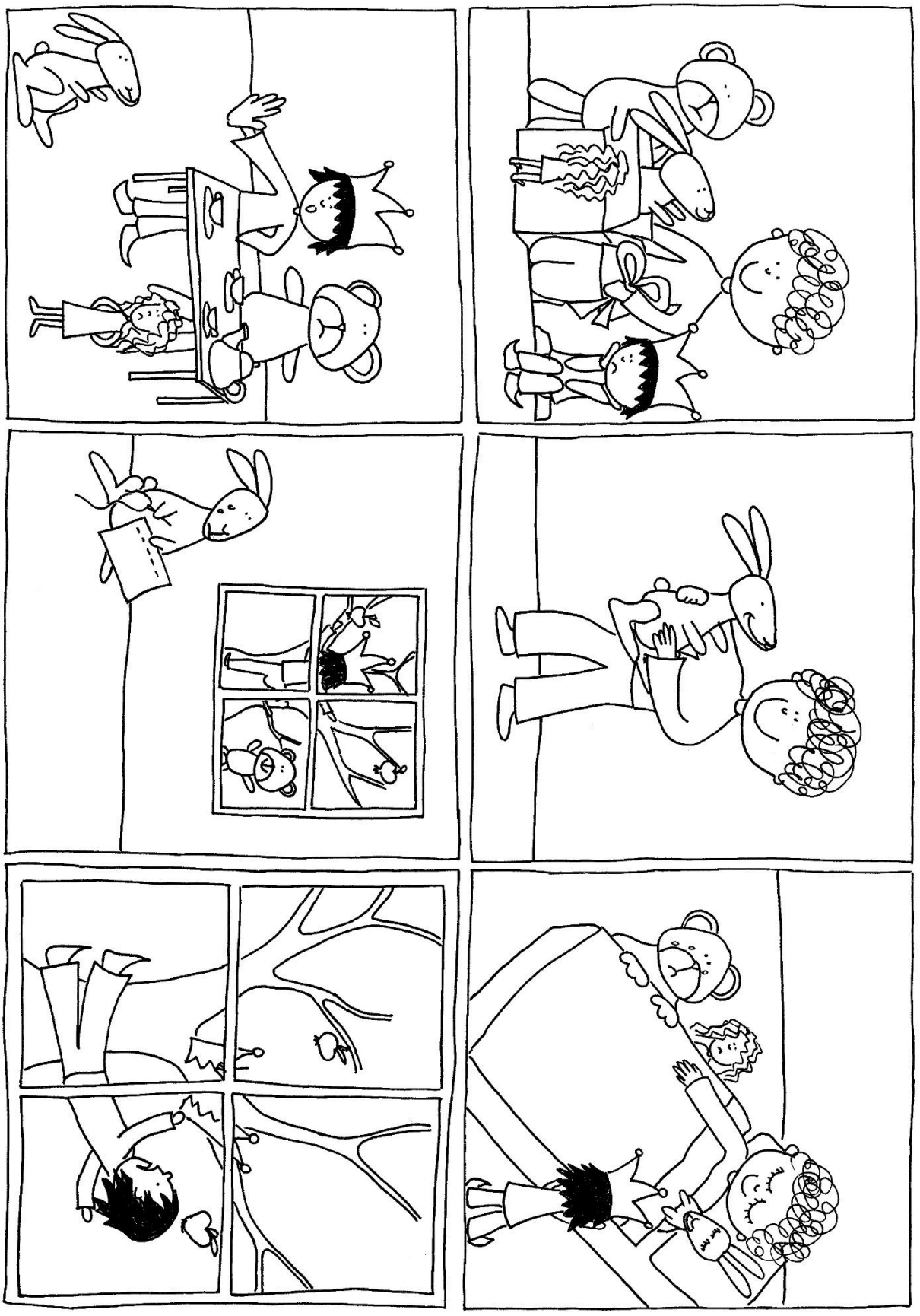
Obrázky interaktivních knih [cit. 2018-30-05]:

<http://www.kouzelnecteni.cz/dinosauri/>
<http://www.sechovcova.cz/cirkus-scartoni>
<https://www.knihcentrum.cz/dinosauri-elektronicka-tuzka>
<http://www.knihydetem.cz/doporucujeme/kastankuv-domecek/>
<https://www.slovart.cz/a-sea-voyage-a-pop-up-story-about-all-sorts-of-boats.html?page_id=17827>
<http://www.albatrosmedia.cz/tituly/43839945/ja-stene/>
<http://www.albatrosmedia.cz/tituly/43655115/velky-zavod/#productGallery>
<http://www.kouzelnecteni.cz/knihy/>

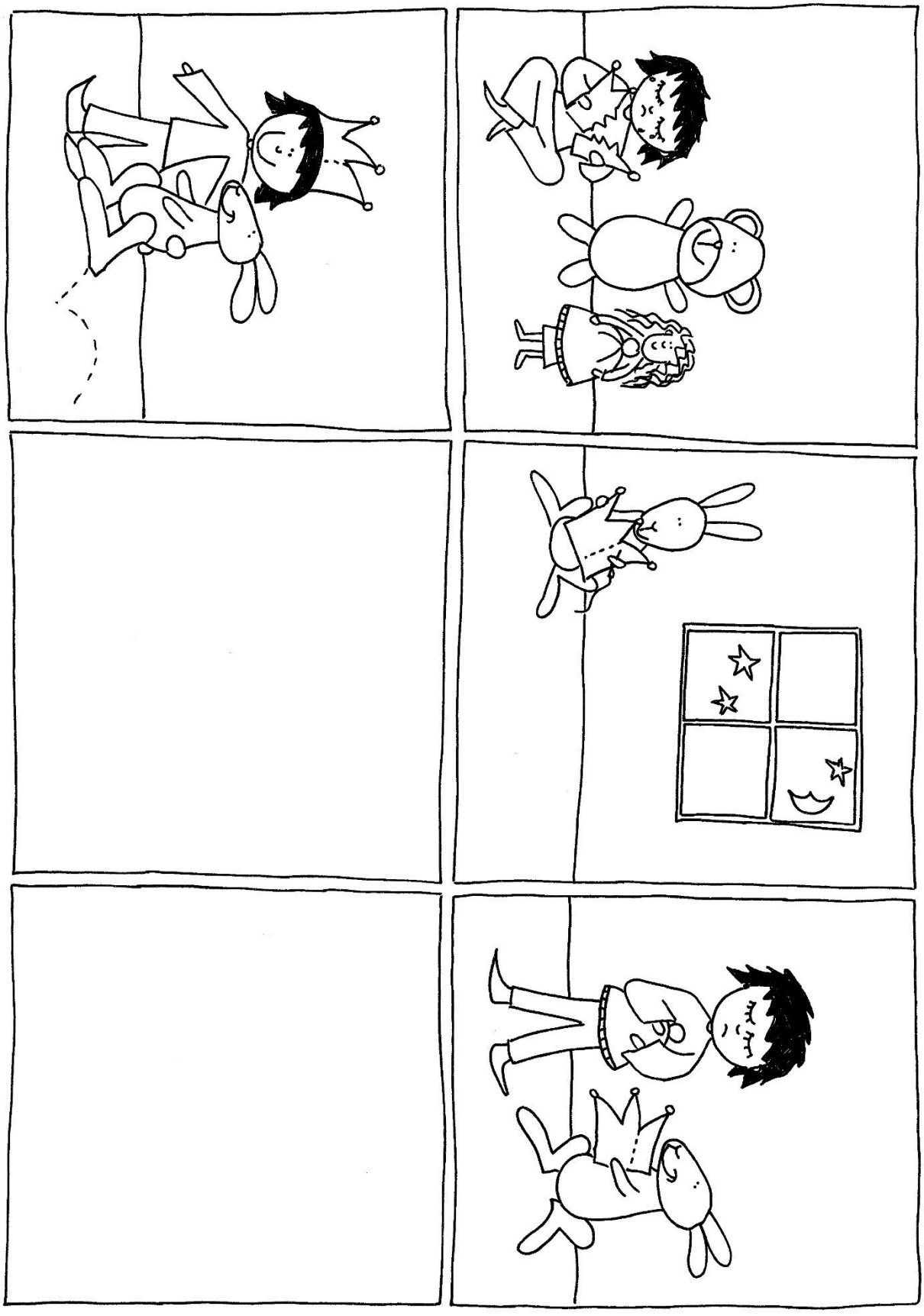

PROSINEC
12
SIMONA
Jana
Ondra
PAPÍR PLAST SMĚS



KOMIKS – ČÁST 1



KOMIKS – ČÁST 2



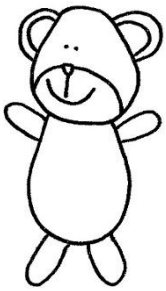
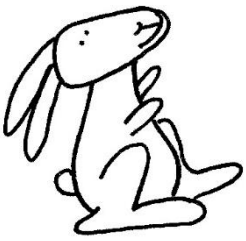
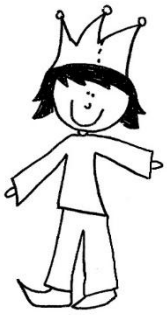
Jméno: Datum:

KOMIKS A1

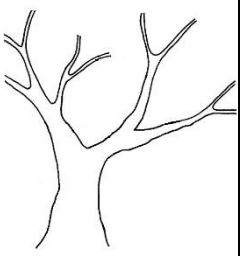
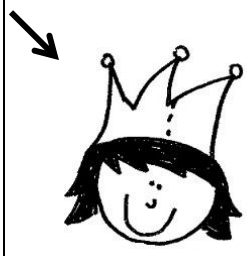
1. Co je na obrázku?

Doplň slovo k obrázku:

PANENKA – MEDVĚD – KAŠPÁREK – ZAJÍC – KLUK

				
K _ _ _	**M _ _ _ _ _**	**_ _ _ _ C**	**_ _ _ _ _ _ A**	**K _ _ _ _ _ _ _**

ČEPICE – DÁREK – HRAČKY – JABLKO – STROM

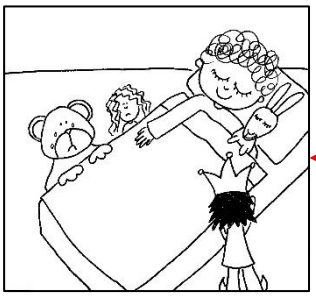
				
_ _ _ _ K	**S _ _ _ _**	**_ _ _ _ _ O**	**Č _ _ _ _ _**	**_ _ _ _ _ Y**

2. Co dělají?

Vystřihni všechna slova. **Dej každé slovo ke správnému obrázku.**

SPÍ	**PADÁ**	**PLÁČE**	**MÁ RÁD**
DÁVÁ	**LEZE**	**NESMÍ**	**DOSTAL**
OPRAVUJE		**JSOU KAMARÁDI**	

Příklad:



SPÍ

3. Kdo co dělá?

Napiš na čáru, kdo to na obrázku dělá. Spoj větu se správnými slovy.

a)	*KLUK* spí	na strom.
b)	_____ padá	kamarádi.
c)	_____ pláče	si hrát.
d)	_____ leze	rozbitou čepici.
e)	_____ dává šaškovi	v posteli se zajícem.
f)	_____ má rád	ze stromu.
g)	_____ nesmí	zajíce.
h)	_____ opravuje	a je smutný.
i)	_____ dostal	opravenou čepici.
j)	_____a_____ jsou	dárek.

4. Slož obrázky tak, jak jdou správně za sebou.

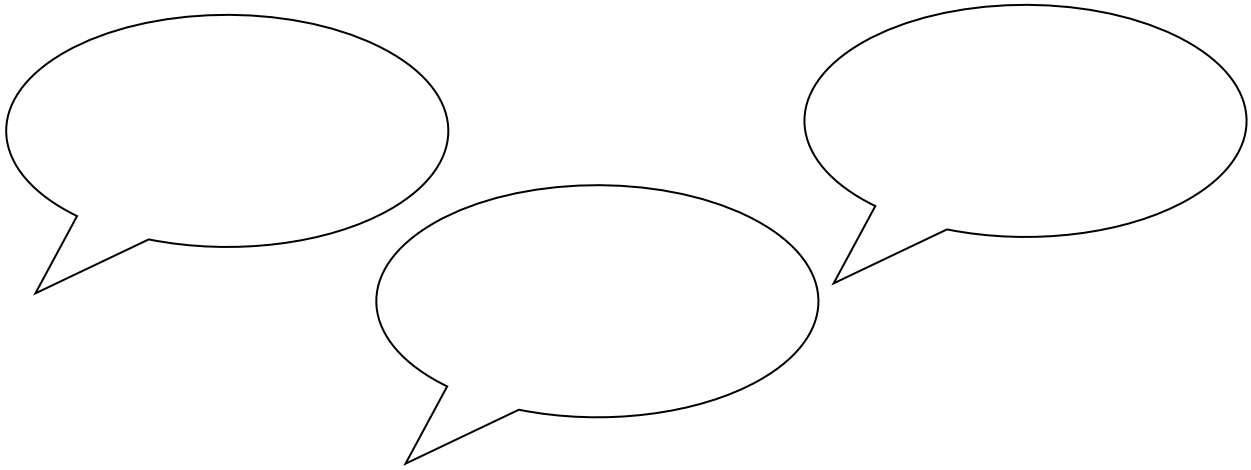
5. Popiš, co je na obrázcích za sebou (použij slova z minulých cvičení).

6. Co říkají? Vystříhej bubliny. ✂

Dej (můžeš nalepit) bubliny ke správným obrázkům. Pozor na to, kdo to říká.



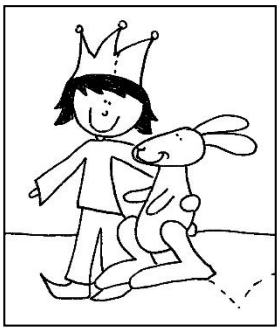
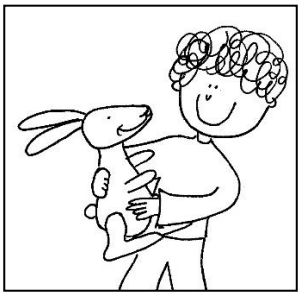
8. Myslíš, že říkají něco jiného? Napiš to do prázdných bublin a dej k obrázku.

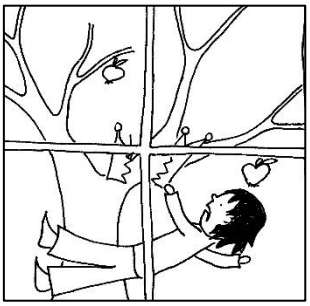


9. Jak se cítí?

Spoj obrázek se slovem.

JE SMUTNÝ JE VESELÝ MÁ RADOST MÁ STRACH



10. Proč se tak cítí?

Doplň věty. Použij slova z předchozích cvičení.

a) Je smutný, protože _____.

b) Je veselý, protože _____.

c) Má radost, protože _____.

d) Má strach, protože _____.

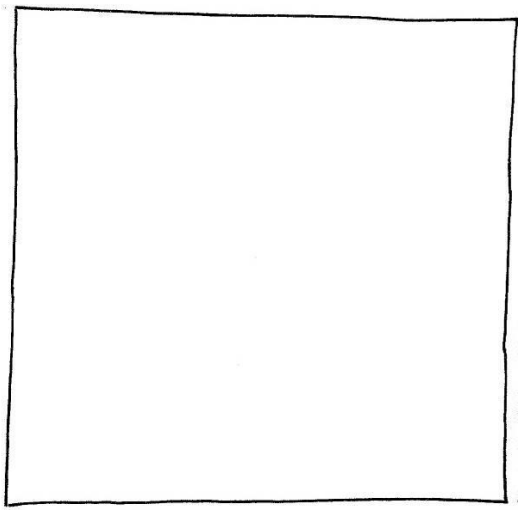
11. Co se stalo, jak se postavy cítily, co dělaly?

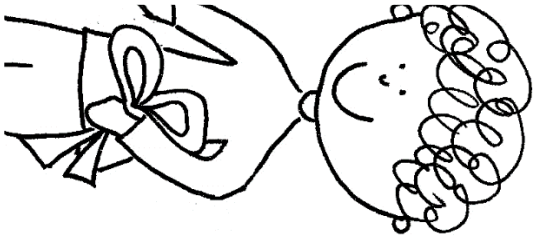
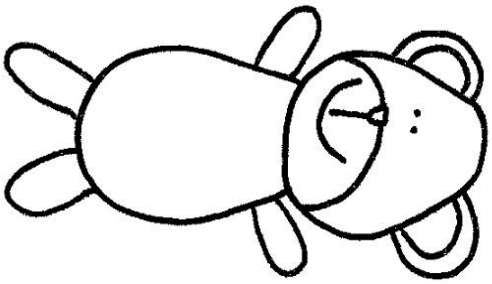
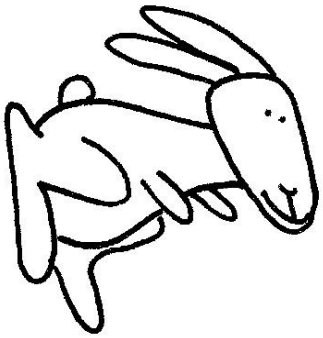
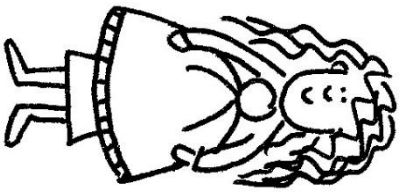
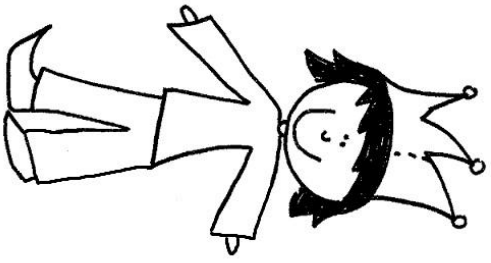
Vyprávěj celý příběh.

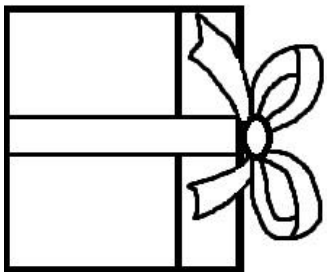
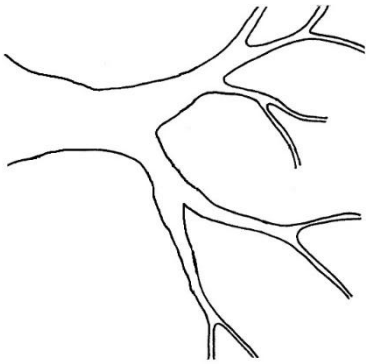
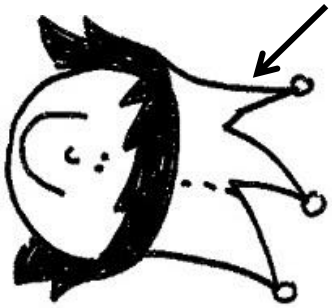
Použij věty a slova z minulých cvičení.

12. Jak by mohl příběh pokračovat?

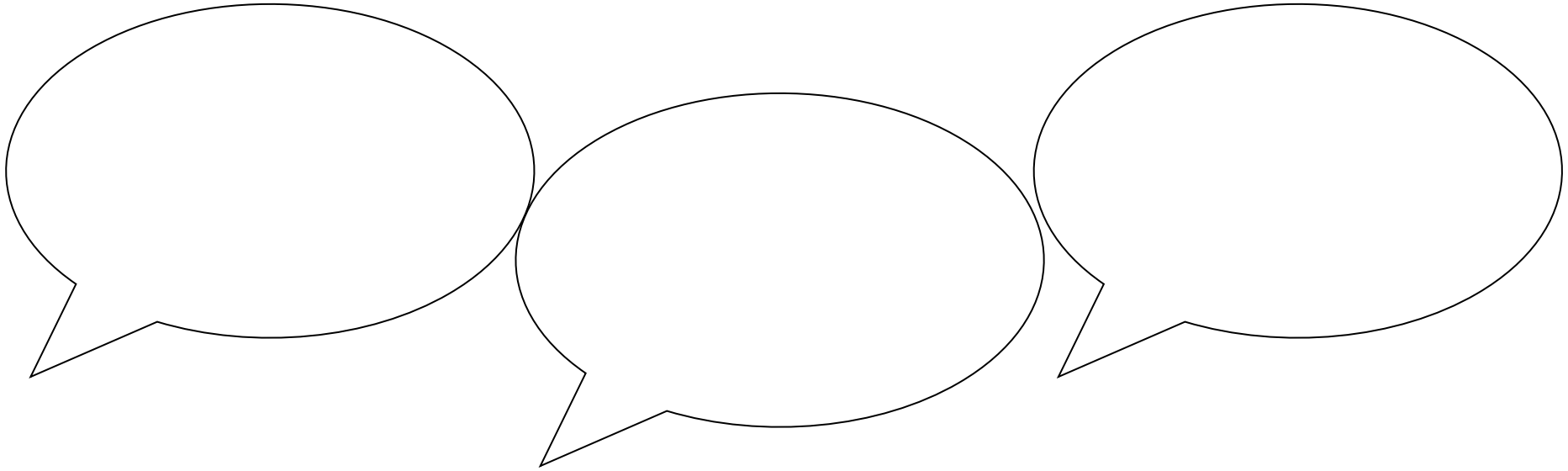
Vymysli a nakresli další okno příběhu.



KLUK	
MEDVĚD	
ZAJÍC	
PANENKA	
KAŠPÁREK	

DÁREK	
STROM	
JABLKO	
ČEPICE	
HRAČKY	

SPÍ	**PADÁ**	**PLÁČE**	**MÁ RÁD**
DÁVÁ	**LEZE**	**NESMÍ**	**DOSTAL**
OPRAVUJE		**JSOU KAMARÁDI**	




Tady máš svoji čepici, je opravená.
Jsi hodný, zajíci. Jsi můj kamarád. Mám tě rád.
NE! S námi si hrát nesmíš!
Dostal jsem novou hračku – zajíce. Děkuju!
Opravím kašpárkovi čepici.
POMOC! PADÁM!
Natrháme si jablka ke svačině.
Mám rád svoji novou hračku. Mám rád zajíce!
Chceme taky spát s klukem v posteli.
Mám rozbitou čepici.

Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky. Pracovní listy.

Klára Špačková, Veronika Laufková, Marie Rychlíková, Anna Kucharská, Zuzana Janoušková, Michaela Jiroutová

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Rok vydání: 2019
Počet stran: 62
Formát A4
1. vydání
ISBN 978-80-7603-101



Společenství praxe

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

MUNI

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

...META