

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

**HRAVÉ FORMY PRÁCE V HODINÁCH ČTENÍ A
LITERÁRNÍ VÝCHOVY**

Diplomová práce

Autor: Barbora Mašková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Ivana Šimková

Datum odevzdání: 30. 11. 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hravé formy práce v hodinách čtení a literární výchovy“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 30. 11. 2008

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce paní Mgr. Ivaně Šimkové za odborné vedení a poskytnutí informací, literatury, cenných rad a připomínek při psaní diplomové práce.

Anotace

Náplní mé diplomové práce je shrnutí moderních poznatků z oblasti obecné didaktiky a didaktiky čtení a primární literární výchovy s cílem vytvořit didaktickou pomůcku pro učitele literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Jejím prostřednictvím bych ráda přispěla učitelům ke zefektivnění jejich přípravy a optimalizaci výuky literární výchovy. Součástí diplomové práce je multimediální CD s příklady zajímavých metod a forem práce, které jsou zvláště vhodné při procvičování a prohlubování poznatků.

Annotation

The aim of my diploma thesis is to sum up modern knowledge in field of didactics in general and didactics of reading primary literary education and to create a didactical aid for first grade literature teachers. I would like it to contribute teachers to make their preparations more effective and literary education optimal. Second part of my thesis is a CD with concrete examples of interesting methods and forms of work, which are particularly suitable for practising and deepening knowledge.

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST	7
ÚVOD	7
1 DIDAKTIKA ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY	9
1.1 Pojetí	9
1.2 Cíle	11
1.3 Obsah	12
2 PRÁCE SE ZAOSTÁVAJÍCÍMI ČTENÁŘI A DYSLEKTIKY	17
2.1 Specifické poruchy učení	21
2.1.1. Dyslexie	23
3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PROCESU VÝUKY	27
3.1 Výukové cíle	27
3.2 Typy výuky	30
3.3 Fáze výuky	32
3.3.1 Motivace	32
3.3.2 Expozice	34
3.3.3 Fixace	35
3.3.4 Diagnóza	36
3.3.5 Aplikace	38
3.4 Technologie výuky	39
3.4.1. Výukové metody	39
3.4.1.1 Klasifikace vyučovacích metod	40
3.4.1.2 Stručná charakteristika vybraných metod výuky	42
3.4.1.2.1 Vyprávění a vysvětlování	42
3.4.1.2.2 Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem	43
3.4.1.2.3 Didaktické hry	44
3.4.2. Organizační formy	48
3.4.2.1 Hromadné vyučování	49
3.4.2.2 Skupinová a kooperativní výuka	51
3.4.3 Didaktické prostředky	52
3.4.3.1 Přehled materiálních didaktických prostředků	53
3.5 Výsledky výuky	57

4	TVOŘIVOST	59
4.1	Vývoj tvořivosti u dětí předškolního a školního věku	60
4.2	Pedagogická tvořivost	62
4.3	Tvořivé vyučování	64
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	66
5	SBORNÍK HRAVÝCH FOREM PRÁCE	67
5.1	Sborník pro 1. ročník	68
5.2	Klíč řešení ke sborníku pro 1. ročník	78
5.3	Sborník pro 2. a 3. ročník	98
5.4	Klíč řešení ke sborníku pro 2. a 3. ročník	108
5.5	Sborník pro 4. a 5. ročník	128
5.6	Klíč řešení ke sborníku pro 4. a 5. ročník	138
5.7	Tajné nápisy	158
5.8	Příklady a řešení tajných nápisů	175
	ZÁVĚR	189
	LITERATURA	190

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Škola jako instituce dává možnost a vhodné podmínky ke vzdělávání člověka, a tím zaujímá nezastupitelnou úlohu v jeho rozvoji již po mnohá staletí. Žák by zde měl získat kvalitní vědomosti, dovednosti a návyky na takové úrovni, aby mu později umožnily bezproblémově a plnohodnotně žít ve společnosti ostatních. Jelikož komunikace hraje dominantní roli v životě naší civilizované společnosti, je nezbytné, aby žák měl dostatečně kvalitní znalosti, a to jak v oblasti vědomostní, tak i jazykové. V rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se žáci, mimo jiné, naučí elementární schopnost číst a psát. Tyto schopnosti pak následně využívají v řadě předmětů, a proto se na jejich osvojení klade takový důraz. Literární výchova navíc představuje pro žáka nejen možnost jak si osvojit samotné literární poznatky a jejich další využití v praktickém životě, ale zároveň přináší žákovi i významné obohacení v oblasti jeho duševního života.

Stěžejní úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu bezesporu zaujímá učitel sám. Učitel by měl ovládat odborné, didakticko-metodické a pedagogické znalosti, dokázat je správně aplikovat a navíc tvořivě přistupovat k přípravě i následné její realizaci ve vyučovací hodině s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků. Svou tvořivost učitel nejvíce uplatní ve vhodně zvolených typech výuky, vyučovacích metodách, vyučovacích prostředcích a organizačních formách, vedoucích ke splnění výukových cílů. Soustředí se především na vytvoření klimatu třídy, které přispívá k navození tvořivé atmosféry, na rozvoj myšlení a na získání aktivního přístupu žáků.

Základní lidskou vlastností je hravost. Této vlastnosti využívá jedna z aktivizujících výukových metod, které říkáme didaktická hra. Hravost je aktivita, která se nejvíce projevuje u žáků mladšího školního věku. Fakt, že hra je dětmi kladně přijímána, baví je a vnitřně je sama motivuje k získávání nových poznatků, učitel velice často využívá pro uskutečnění výukových cílů. Využití této výukové metody je velmi vhodné i v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy.

Náplní mé diplomové práce je shrnutí soudobých moderních poznatků z oblasti obecné didaktiky a didaktiky čtení a primární literární výchovy s cílem vytvořit didaktickou pomůcku pro učitele literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Jejím

prostřednictvím bych ráda přispěla učitelům ke zefektivnění jejich přípravy a optimalizaci výuky literární výchovy. Součástí mé práce je multimediální CD s příklady zajímavých metod a forem práce, které jsou zvláště vhodné při procvičování a prohlubování poznatků.

Během mého studia mě velice zaujala výuka čtení a literární výchovy. Je všeobecně známé, že kvalitní příprava na hodinu literární výchovy vyžaduje od učitele tvořivý přístup a je časově velmi náročná. Současná absence literatury, která by se zabývala otázkou využití her v hodinách literární výchovy, mne podnítila k hlubšímu zájmu o tuto problematiku a vyústila v napsání této diplomové práce.

1 DIDAKTIKA ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Slovo didaktika vzniklo z řeckého slova didaskein, které znamená vyučovat, a prostřednictvím latiny se rozšířilo i do českého jazyka. Za zakladatele teorie didaktiky je považován J. A. Komenský. Didaktiku v dnešním pojetí chápeme především jako vyučování mládeže ve škole. Český jazyk a literatura zaujímá zásadní postavení v dnešním výchovně vzdělávacím procesu. Jednou z jejich významných složek je literární výchova, kterou se budeme zabývat v následujících kapitolách.

1.1 Pojetí

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří oblastí: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Dramatická výchova je zde uvedena jako doplňující obor. I když se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná, zaměřím se pouze na poslední složku, která se celé mé práce nejvíce týká.

V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život (RVPZV: 2007: 20).

Literární výchova svým cílovým zaměřením přispívá k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáky k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k upevňování pozitivního vztahu k literatuře a dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k prohlubování emocionálního a estetického vnímání. V rámci mezisložkových vztahů lze v literární výchově využít možnosti, které jí poskytují jak komunikační a

slohová výchova (číst s porozuměním, analyzovat a kriticky posoudit obsah přečteného nebo slyšeného textu, samostatně získávat informace z různých zdrojů, zvládnout práci s literárními prameny i s texty různého zaměření), tak výchova jazyková (získávat vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka) (Toman: 2007: 21).

1.2 Cíle

Literární výchova jako složka předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy plní spolu se čtením dvě hlavní funkce: jazykově výchovnou a literárně výchovnou. Tyto funkce také určují i specifické dílčí cíle a úkoly. Jazykově výchovné a literárně výchovné cíle charakterizuje J. Toman (1990: 7-9; 2007: 7) takto:

1. Jazykově výchovné cíle

K jazykově výchovným cílům patří rozvíjení čtenářských a jazykových dovedností žáků. Uskutečňují se při výcviku čtení a při práci s textem. Cílem výcviku čtení je osvojení jejich instrumentální dovednosti správně, uvědoměle, plynule a výrazně číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnutí tichého studijního čtení textů naukových. Cíl jazykové výchovy spočívá v rozvoji kultury mluvené řeči, slovní zásoby, srozumitelného a výstižného vyjadřování žáků.

2. Literárně výchovné cíle

Specifickým cílem počáteční literární výchovy je formování kultivovaného dětského čtenáře. Naplňuje se prostřednictvím výchovy k literatuře a literaturou při jeho aktivní estetické komunikaci se slovesně uměleckým textem.

Výchova žáků k literatuře tkví v utváření jejich pozitivního vztahu k slovesnému umění a estetického vkusu, v podněcování jejich zájmu o školní i zájmovou četbu myšlenkově a umělecky hodnotných knih literatury pro děti a mládež, ve vytváření a rozvíjení jejich schopností a dovedností citlivě vnímat, chápat, prožívat, jednoduše interpretovat a hodnotit receptivně přiměřené literární texty v jednotě jejich obsahu a formy, ve zdokonalování jejich literárně-estetických dovedností, v osvojování elementárních literárních pojmů a poznatků a ve zvyšování jejich literární, umělecké a kulturní kompetence prostřednictvím mimoškolních podnětů a aktivit.

Na základě plnohodnotného emocionálně-estetického osvojování textů slovesného umění, svými působivými obrazy mnohostranně zasahujícími osobnost dítěte, plní literární výchova i cíle formativní: aktivizuje, rozvíjí a kultivuje její složku smyslovou, citovou, fantazijní, volní a intelektovou a přispívá k utváření žádoucích vztahů a postojů dětských čtenářů k rodině, škole, vrstevníkům, dospělým, domovu, vlasti, přírodě a společnosti.

1.3 Obsah

Obsahovou strukturu čtení a literární výchovy tvoří šest základních složek: výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyučování, čítanková a mimočítanková společná četba dětí, literárně-estetické činnosti, základní vědomosti o literatuře, aktuální literární výchova (tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním). Výcvik v dovednosti číst zahrnuje čtení hlasité a tiché, krásné a studijní a zaměřuje se též na čtyři základní znaky čtení, tedy čtení správné, s porozuměním, plynulé a čtení výrazné. Výcvik v technice mluvené řeči a vyjadřování obsahuje podle J. Tomana (2007: 8) jednak cvičení dechová, hlasová, artikulační a výslovnostní, jednak cvičení rozvíjející slovní zásobu a základní stylistické schopnosti a dovednosti žáků. Realizuje se při práci s texty, s využitím poznatků z jazykové a slohové výuky. Výcvik čtení, spolu s rozvíjením kultury mluvené řeči dětí, která se s technikou čtení těsně spojuje, jsou v RVP ZV pojaty jako nedílná součást komunikační a slohové výchovy. Ostatní čtyři složky úzce souvisejí přímo s literárně výchovně vzdělávacím procesem. Jejich charakteristiku uvádím podle J. Tomana (1984: 7-9; 1990: 10-16 ; 2007: 101-107).

▪ Čítanková a mimočítanková společná četba dětí

Rozhodující postavení v obsahové struktuře literární výchovy zaujímá společná školní četba. Zahrnuje vybraný soubor čítankových ukázek děl české a překladové literatury pro děti, vesměs představujících její stěžejní myšlenkové a umělecké hodnoty, hlavní druhy, žánry a typy. Obsahová struktura této četby vychází z pojetí a cílů předmětové složky, z vývojových předpokladů a zvláštností i čtenářských potřeb a zájmů prepubescentních dětí a za vhodného učitelova vedení může pozitivně ovlivnit jejich čtenářství. Četba čítankové ukázky by měla v optimálním výsledku také motivovat a podněcovat k četbě celé knížky, z níž byla vybrána.

Četbu čítankových ukázek doplňuje od 2. ročníku společná mimočítanková četba celých knih. Z doporučeného souboru knižních titulů mají děti přečíst v každém učebním roce tři vybraná díla zastupující různé autory, žánry, případně témata. Na školní četbu žáků úzce navazuje četba mimoškolní, vycházející z jejich individuálních čtenářských zájmů, ať již spontánních nebo motivovaných školní literární výchovou.

Pro žákovskou četbu na 1. stupni je příznačná tato druhová a žánrová skladba: lidová a umělá poezie, klasická folklórní a moderní autorská pohádka, příběhová próza ze života dětí, bajka, pověst, próza s přírodní tematikou, dobrodružná a historická povídka a uměleckonaučná literatura. Stěžejní postavení zaujímají dětské verše, pohádka a příběh z dětského života.

▪ **Literárně-estetické činnosti**

Další obsahovou složku literární výchovy představují literární a estetické dovednosti žáků uplatňované v jejich literárně estetických činnostech reprodukčních a tvořivých při přímé (receptivní) práci s textem nebo na ni bezprostředně navazujících.

K těmto činnostem patří:

- a) způsob prvotního seznámení s textem,
- b) jednoduché čtenářské operace sloužící k základní orientaci v ideovětematické, kompoziční a jazykově slohové struktuře textu,
- c) poznávání hlavních literárních druhů a žánrů dětské četby,
- d) rozmanité činnosti přednesové vycházející z věrné reprodukce (např. výrazné předčítání, přednes, dialogizace a dramatizace, práce s osnovou) a tvořivé (např. dovyprávění neukončeného příběhu, umělecký přednes, spontánní slovesná, výtvarná a hudební tvorba).

Žáci si osvojují literární text trojím způsobem: poslechem, hlasitým a tichým čtením. Učí se zvládat řadu elementárních čtenářských operací. V 1. a 2. ročníku dovedou vyjmenovat pohádkové hrdiny a realistické postavy dětí a zvířat a jednoduše hodnotit jejich jednání a povahové vlastnosti, ve 3. rozlišují hlavní a vedlejší postavy pohádek, povídek a pověstí, ve 4. a 5. ročníku hodnotí literární postavy diferencovaněji postihováním jejich vzájemných vztahů. Ve všech ročnících se děti učí vnímat, prožívat, chápat a jednoduše hodnotit ilustrace čítanek, dětských knih a časopisů a spojovat obsah čtených textů s jejich ilustrací.

▪ **Základní vědomosti o literatuře**

Naukovou složku obsahu literární výchovy, podřízenou dominantní složce slovesně umělecké a estetické, vytváření elementární literárněvědné pojmy a poznatky. Patří k nim některé základní literárně teoretické pojmy, názvy knižních titulů a jména významných autorů, ilustrátorů a nejznámějších hrdinů dětské literatury určené čtenářům mladšího školního věku.

Literární poznatky, které si žáci osvojují empiricky, na základě čtenářských zážitků a zkušeností získaných při recepci přiměřených textů, jsou nezbytným předpokladem pro vytváření jednoduchých čtenářských soudů a hodnocení a pro zvládnutí elementárních čtenářských operací, jimiž dětské vnímatelé pronikají do jejich ideově tematické a umělecké struktury.

Učivo, které má být zvládnuto za období prvních pěti let základní školní docházky vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, je uvedeno níže.

▪ **Aktuální literární výchova**

Specifické postavení obsahu literární výchovy zaujímá tzv. aktuální literární výchova, spojující školní literární výchovu s mimoškolním kulturním a společenským životem dětí. V hodinách aktuální literární výchovy učitel cílevědomě a systematicky využívá všech literárních, uměleckých a kulturních prožitků, zkušeností a poznatků dětí získaných ve škole i mimo ni, zvláště podnětů, jež poskytuje rodinné prostředí, individuální četba ve volném čase spjatá se zakládáním a doplňováním domácí knihovničky, s pravidelnými návštěvami školní nebo veřejné knihovny, s odebíráním dětských časopisů a s členstvím v Klubu mladých čtenářů, dále sledování školních a mimoškolních televizních a rozhlasových pořadů, filmových a divadelních představení pro děti, koncertů, a výstav pro děti. Žáci se také mohou podílet na výzdobě a aktualizaci tzv. literárního koutku ve třídě, zapojit se do zájmové činnosti v literárně-dramatickém kroužku nebo do literární soutěže.

Důležitou součástí hodin aktuální výchovy literaturou a uměním je motivace žáků k zájmové četbě a její účinná propagace. K tomu slouží řada osvědčených vyučovacích metod a forem, například: předčítání a přednes působivé ukázky nebo vyprávění zajímavého příběhu v podání učitele nebo vybraných žáků, prohlížení knižních ilustrací, informace (referáty) dětí o přečtených knihách a o jejich zhlédnutých filmových či televizních adaptacích, výstavka oblíbených knih a

časopisů přinesených z domova, úvodní exkurze do dětského oddělení veřejné knihovny, beseda s autorem nebo ilustrátorem dětské knížky aj.

Cílevědomým, systematickým a funkčním využíváním mimoškolních literárních a uměleckých podnětů učitel v těchto hodinách vychovává nejen kultivované čtenáře s trvale pozitivním vztahem ke krásnému písemnictví, ale i televizní, filmové a divadelní diváky, posluchače rozhlasu a angažované účastníky současného literárního, uměleckého, kulturného i společenského dění v místě školy a bydliště i v příslušném regionu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah literárně výchovné složky prostřednictvím očekávaných výstupů (po prvním a druhém období) a učiva, které má být zvládnuto za období prvních pěti let základní školní docházky:

Očekávané výstupy na konci 1. období (1. – 3. ročník)

Žák:

- čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku;
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu;
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění;
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Očekávané výstupy po skončení 2. období (4. a 5. ročník)

Žák:

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je;
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma;
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů;
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

Literárně výchovné učivo zahrnuje:

- poslech literárních textů,
- zážitkové čtení a naslouchání,
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů,
- volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod,
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání.

Nemohu opomenout ani část očekávaných výstupů komunikační a slohové výchovy, které jsou nedílnou součástí literárně výchovného procesu a jejich uskutečňování se děje především v hodinách literární výchovy. V očekávaných výstupech za 1. období je kladen důraz na to, aby žáci plynule četli s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, pečlivě vyslovovali, správně dýchali a volili vhodné tempo mluveného projevu. Žáci jsou též schopni seřadit ilustrace podle dějové posloupnosti a vyprávět podle nich jednoduchý příběh. V 2. období žáci čtou s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas, dovedou při čtení textu volit náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru a rozlišují spisovnou a nespisovnou výslovnost.

S elementárním čtením tvoří organický celek také výcvik žáků v prvopočátečním psaní, rovněž začleněný do očekávaných výstupů a učiva komunikační a slohové výchovy. Dovednost psát je spjata se zvládnutím základních hygienických návyků, s psaním správných tvarů písmen a číslic, se správným spojováním písmen a slabik a s osvojením techniky písemného projevu (s úhledností, čitelností, přehledností a formální úpravou textu) (Toman: 2007: 23).

2 PRÁCE SE ZAOSTÁVAJÍCÍMI ČTENÁŘI A DYSLEKTIKY

V každém ročníku 1. stupně základní školy zaostává ve čtenářské dovednosti, tj. nevyhovuje požadavkům učebních osnov, určité procento žáků. Zaostávání dětského čtenáře může ovlivnit celá řada faktorů: nedostatečná rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha učení (dyslexie). Tyto nepříznivé vlivy se také mohou sdružovat.

Na práci dítěte ve škole působí materiální, kulturní, zvláště jazykové i citové a sociální podmínky jeho rodiny. Rodina pečuje nejen o tělesný vývoj dítěte, ale dává mu též elementární vědomosti a tím rozvíjí jeho duševní obzor; zvláště pak mu vštěpuje základní mravní normy a hygienické, pracovní i kulturní návyky. Jestliže je tato *péče rodiny nedostatečná*, dítě se stává zanedbaným buď po stránce tělesné nebo duševní. Nejčastěji trpí obě složky. Takové dítě je znevýhodněno již při vstupu do školy. Děti s neurovnanými rodinnými poměry nebo z rozvrácených rodin mají často citové poruchy, pro které se mnohdy nemohou soustředit na vyučování. Jindy nemá dítě rodinou vypěstované základní pracovní návyky – o výuku nedbá, nesoustředí se na ni. Tyto děti mají zpravidla nedostatky v počátečním čtení, neboť zanedbáváním předcházejícího učiva ztrácejí návaznost k dalšímu učivu, které na zvládnutí předcházejícího staví. Rodiny takových dětí se mnohdy ani nezajímají o to, že se dítě opoždí a neposkytují mu žádnou pomoc. Z mnohých těchto dětí jsou i delikventi. Také děti z dvojjazyčných rodin mívají obtíže ve čtení. Podobně zaostává v návaznosti učiva dítě, jež bylo delší dobu *nemocné*. Jestliže totiž dítě některou důležitou informaci včas nedostalo, nedokázalo si ji samo osvojit a zapojit do procesu učení. Potíže v učební činnosti dítěte po jeho nemoci bývají nesnadno postižitelné. Některé nemoci (např. zánět průšních žláz, infekční žloutenka) narušují dlouhodobě pozornost i paměť; takové děti se i snadno unaví (Linhart, Turková: 1984: 42).

V prvních dvou případech lze tedy odstranit zaostávání dítěte zvýšenou péčí rodičů o jeho domácí čtení, projevující se jejich vlastním příkladem, zájmem, vhodnou motivací, důslednou kontrolou a spoluprací s vyučujícím, anebo doučováním, zaměřeným na osvojení zameškaného učiva. Trvalou péčí při výcviku čtení vyžadují rovněž děti méně nadané, s drobnými smyslovými vadami a dyslektici, u nichž chybějí případně jsou narušeny nebo nerozvinuty základní

schopnosti nutné k zvládnutí čtenářské dovednosti, jako například schopnost sluchového, zrakového a kinestetického rozlišování, přesného a úplného vnímání, analyticko-syntetické činnosti, správné prostorové orientace, kombinace, dohadu a představivosti, normálních myšlenkových a řečových operací aj. (Toman: 2007: 50).

Výstižnou charakteristiku málo nadaných dětí, dětí s drobnými smyslovými vadami a s vývojovou poruchou čtení (dyslexií) uvádí Linhart a Turková (1984: 43-44):

Děti celkově **málo nadané** se těžko soustřeďují na vyučování. Jejich pozornost bývá těkavá, děti jsou roztržité. Paměť bývá pomalá, nepřesná, málo trvalá. Zapamatování je mechanické, vybavování málo pohotové; myšlení je nesamostatné, chybí schopnost hlouběji logicky uvažovat. Tyto děti se mnohdy vyjadřují se značnými obtížemi. Fantazie bývá někdy malá, vůle slabá. Někdy jsou tyto děti pasivní, pomalé v jednání, jindy málo ukázněné a vzrušivé. To vše způsobuje, že dítě nové učivo pochopí většinou až po individuálním výkladu a ještě se za ostatními dětmi opoždí.

Malé skryté smyslové vady, např. lehká nedoslýchavost, drobné zrakové vady mohou také narušit proces učení se číst. Závažné jsou zejména poruchy v jemném zrakovém, sluchovém a kinestetickém (vjemy pohybů vlastních mluvidel) rozlišování. Zrakové, sluchové a kinestetické vnímání je závislé nejen na příslušných orgánech, ale i na součinnosti analyticko-syntetické činnosti mozku. Důležité je zvláště rozlišování tvarů písmen a hlásek – zvuků řeči. Oči vnímají nejen barvy, ale i prostorové kvality: rozlehlost, tvar, velikost, směr, polohu, místo, vzdálenost a pohyb. Podmínkou dobrého čtení je přesné rozlišování tvarů. Některé děti mají nedostatky v prostorovém vidění. Těžko rozlišují podobné tvary (např. m od n), mají nedostatky ve vnímání směrovosti (např. b, d), v poloze (např. a, e). Kromě toho existují i nedostatky sdružené.

Děti s **vývojovou poruchou čtení** mají přiměřenou inteligenci i uspokojivé sociokulturní podmínky, ale vývojová nezralost nebo porucha určitých funkcí nutných pro čtení patrně způsobuje potíže v základních poznávacích procesech a je příčinou toho, že se tyto děti nemohou naučit běžnou metodou číst. Mezi úrovní čtení a úrovní intelektuálních schopností – mezi úrovní čtení a celkovým prospěchem v ostatních předmětech, zvláště v počtech, je výrazný nepoměr. Někdy bývá rozdíl mezi známkou ze čtení a z matematiky o dva stupně. Takové děti jsou

v prvních ročnících však výjimkou. Podrobněji se o dyslexii a práci s dětmi s poruchou učení zabývám v podkapitole Specifické poruchy učení.

Vyučující by měl postihnout tyto nedostatky na základě systematického pozorování jednotlivých žáků a důkladných rozborů jejich čtenářských chyb, a to již na začátku 1. ročníku, během elementárního výcviku čtení, aby mohl včas eliminovat zjištěné příčiny jejich čtenářského zaostávání. Přitom se nejlépe osvědčila *metoda zpomaleného postupu*, spočívající v častějším opakování stejných čtenářských činností a operací (např. v opakovaném čtení slabiky nebo slova určitého typu), *metoda individuálního přístupu*, vyžadující přímé učitelovo vedení, a *metoda pozitivní odpovědi*, tj. zadávání takových otázek a úkolů, jež může příslušný žák bez námahy zodpovědět a úspěšně splnit. Efektivní je také častější čtení slabších čtenářů v hodinách jiných učebních předmětů (Toman: 2007: 50).

J. Toman (2007: 50) doporučuje při elementárním výcviku zaostávajících čtenářů, kteří jsou vyučováni nejrozšířenější metodou analyticko-syntetickou, následující modelový postup:

- a) v přípravném období poznání několika hlásek a jim odpovídajících písmen,
- b) zpevnění znalosti písmen před čtením slabik,
- c) nácvik spojování písmen ve slabiku bez vyslovování izolovaných hlásek,
- d) pohotové čtení slabik jako celků před jejich užitím ve slovech,
- e) zvládání slabik jako součástí slov bez znáhlých pokusů vyslovovat slova jako celek,
- f) nácvik čtení slov po slabikách se zkracováním pauz mezi nimi, vázané slabikování slov,
- g) automatizace čtení jednoslabičných slov a slabik všech typů,
- h) postupná automatizace čtení některých dvouslabičných slov jako celků jejich opakovaným čtením,
- i) vytváření plynulého čtení slov za použití časté frekvence týchž slov všech typů.

Rovnocennou metodou výuky čtení je metoda genetická. Základy této metody položil Josef Kožíšek. Od druhé poloviny 90. let 20. století byla v modernizované podobě zařazena do výuky elementárního čtení na našich školách. Od roku 1995 se její metodikou zabývá Jarmila Wagnerová, která vydala soubor

učebnic a pracovních sešitů. V metodické příručce ke své učebnici Učíme se číst (2006) vede učitele, případně i rodiče krok za krokem základními pravidly genetické metody čtení. Obě metody mají své klady a zápory. Nelze tedy jednoznačně určit, která z metod je při práci se zaostávajícími čtenáři vhodnější.

Učení čtení je závislé na systému vyučovacích cílů a prostředků. Pro učení počátečního čtení je velmi důležitá metoda (způsob) učení, tj. vhodné didaktické postupy. Najít optimální metodu pro všechny děti je velmi obtížné. Zvláště složité je to u zaostávajících dětí, jimž zkušený učitel pomáhá individuálně různě vzhledem k jejich způsobu zaostávání. Působením nevhodného didaktického postupu může být zaostávání dítěte navozeno nebo velmi prohloubeno. Děti učí číst i rodiče a prarodiče a ti navozují někdy vadné výukové způsoby – nechají např. při čtení slov hláskovat celá slova nahlas i šeptem nebo hláskovat slabiky hlasitě či šeptem s následným sluchovým skladem, šeptaně přečíst slova slabikováním a pak číst nahlas. Toto dvojí čtení je závažná vada, která zpomaluje výuku čtení. Běžnou chybou je též opakování první slabiky slova. Je známkou, že učící se vyžaduje u těchto dětí předčasně čtení slov najednou. Učitel v takových případech musí upozornit ihned rodiče na vadný způsob učení a zabránit tím zafixování vady. Efektivnost v počátečním čtení může být tedy porušena jak v jednotlivých složkách a fázích učení, tak v procesu jako celku. Žák, který se již v prvním ročníku opoždí v učebních činnostech, není schopen asimilovat nové učivo, mimo jiné i proto, že mu chybí předcházející paměťová schémata, která jsou zárukou zdárného sledování výkladu nové látky. Proto je v naší škole nutný individuální přístup k dítěti. Neznamená to přizpůsobovat se nekriticky zvláštnostem dětí, ale individuálně usměrňovat rozvoj jejich schopností a tak zlepšovat výsledky učení. Zaostávajícím dětem pomáhá třídní učitel, vychovatelka školní družiny i rodiče (Linhart, Turková: 1984: 45-46).

2.1 Specifické poruchy učení

Prof. Matějček se na konci podrobné analýzy nejnovějších definic, které jsou podle něho příliš vázány na strukturu anglického pravopisu a na výukové metody užívané v anglosaském světě (ve výuce čtení se užívá globální metoda, ne analyticko-syntetická jako u nás), přiklání k definici Světové federace neurologické (Dallas 1968): „Specifická vývojová dyslexie¹ je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ Z nejnovějších pak již v r. 1993 považoval Matějček za významnou definici expertů z USA z roku 1980: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Mezi specifické poruchy učení patří:

- dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností),
- dysgrafie (porucha osvojování psaní),
- dysortografie (porucha osvojování pravopisu),
- dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností),
- dyspraxie (porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů),
- dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností)
- dyspinxie (porucha v osvojování kresebných dovedností).

¹Pozn. Pojem dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celku.

Dále se budu zabývat bližší charakteristikou vývojové poruchy čtení, která se největší měrou projevuje právě v hodinách čtení a literární výchovy.

2.2 Dyslexie

Dyslexie patří do skupiny specifických vývojových poruch učení a je nejznámějším pojmem z celé skupiny těchto poruch.

Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádí starší definice i popisy poruch, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte (Zelinková: 2003: 9).

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se v některých případech již v úplných počátcích čtení při rozpoznávání a zapamatování si jednotlivých písmen. Obtíže nastanou při spojování hlásek ve slabiku a posléze v souvislém čtení slov, souvisejí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér i řadou autorů uváděné souvislosti s očními pohyby (Pipeková: 1998: 101). Má-li se dítě naučit číst, je k tomu třeba souhry celé řady základních funkcí: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, dokonalého vnímání a dokonalé představivosti. U zdravého dítěte vzájemná souhra těchto funkcí vytváří celkovou schopnost ke čtení, která teprve umožňuje výuku čtení. U dyslektika je tento předpokládaný vzorec základních schopností porušen, některé z těchto zúčastněných složek jsou nevyspělé nebo nezralé, jiné fungují třeba jen omezeně, anebo vůbec chybějí. Nemůže tu tedy dojít k náležité souhře jednotlivých složek a výsledkem je nedokonalá nebo přímo defektní funkce celé této dynamické struktury, čili omezená schopnost nebo přímo neschopnost naučit se číst (Tymichová: 1987: 14). Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Chybovost – nejčastějšími chybami jsou:

- a) záměny písmen;

- tvarově podobných (m-n, k-h),
 - zvukově podobných (s – z),
 - tzv. zrcadlových (a-e, b-d),
 - zcela nepodobných,
- b) záměny (přesmyknutí) slabik ve slovech (např. piš místo šíp, žabant-bažant),
- c) obtížné rozlišování tvrdých a měkkých slabik (záměnou slabik di, ti, ni za dy, ty ny, a naopak),
- d) interference krátkých a dlouhých samohlásek (záměnou samohlásek a – e – i – o – u za á – é – í – ó – ú a naopak),
- e) nerozlišování tzv. ostrých a tupých sykavek (záměnou š – č – ž za s – c – z a opačně),
- f) vynechávání či přidávání písmen (hlásek), případně slabik či celých slov,
- g) nesprávný dohad, domýšlení slov podle počátečního nebo tvarově výrazného písmene, spojené s nepochopením čteného textu,
- h) nerozlišení hranice mezi slovy, především žáci píší předložku dohromady se slovem,
- i) kontaminace (tj. splynutí nebo vytvoření jednoho slova ze dvou s použitím jen části jejich prvků).

Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě metodou genetickou, jde zcela o běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie (Toman: 2007: 52; Zelinková: 2003: 41-42).

Každá práce s dítětem se specifickou poruchou čtení znamená dlouhodobé, někdy i trvalé úsilí. Z. Matějček uvádí (1995: 175-180) deset zásad nápravného postupu:

1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor² případu.
2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu.
3. Je nutno vytvořit příznivou léčebnou atmosféru; jde o účelnou spolupráci dítěte, učitele, odborného pracovníka i rodiče.
4. Důležitá je komplexnost nápravné péče vzhledem k dítěti. Zapojujeme žáky do nového společenského okruhu, aby získali důvěru v pracovníka, který nápravu provádí.
5. Dobrý začátek, správná motivace, získat zájem dítěte, vzbudit reálnou naději, že je možná náprava a že to není nad síly dítěte.
6. Udržet zájem dítěte, jde přece o dlouhodobý proces. Je tu i možnost soutěží – do soutěže lze však uvádět jen děti s přibližně stejnými podmínkami. Nezaměřovat se jen na dítě, ale i na rodiče.
7. Účelný výběr nápravných metod.
8. Náprava dyslexie je trvalým diagnosticko-terapeutickým pokusem – některé nedostatky se odkrývají teprve v procesu nápravy.
9. Je třeba realisticky hodnotit prognózu defektu a výsledek nápravy (u mnohých zůstane trvalé obtíže). Reálně můžeme slíbit pokus o nápravu, ale nemůžeme slibovat jisté úspěchy.
10. Je třeba učinit vhodné opatření pro dyslektické dítě po propuštění z nápravné péče. Ať je už porucha odstraněna uspokojivě nebo jen částečně, je třeba, aby dítě dostalo pokyny pro další životní dráhu.

Nápravné postupy práce s žáky s vývojovou poruchou čtení ve školní výuce shrnuje J. Toman (2007: 52-53) takto:

Přítomnost dyslektika ve třídě vyžaduje od učitele tvořivost, vynalézavost, improvizální schopnost a především zvládnutí speciálně pedagogických postupů a metod práce: volbu pomalejšího tempa, zachování citlivého individuálního přístupu,

²Pozn. Diagnostikovat a určit stupeň a typ vývojové poruchy učení může pouze speciální pedagog, který pracuje v pedagogicko-psychologické poradně příslušné pro danou základní školu.

zdůrazňování pozitivní motivace, výcvik v pečlivé artikulaci a správné výslovnosti, prvořadý nácvik čtení slabiky a užší spolupráci s rodiči.

Z nápravných metod, jež se ve školní výuce i v poradenské praxi nejlépe osvědčily, lze uvést metodu obtahování tvarů písmen, postřehu, barevných kostek, čtení se zakrytím jednoho oka, cvičení očních pohybů, čtení s okénkem, orientace v přečteném textu, opravy úmyslných chyb, doplňování textu či sledování rychlosti a kvality čtenářského výkonu.

Soubor pomůcek určených nejen k efektivní nápravě dyslektických poruch začínajících čtenářů, nýbrž i ke zpestření běžného výcviku čtení v 1. třídě, předkládá vyučujícím, vycházejíc ze svých dlouholetých pedagogických zkušeností, H. Tymichová (1996). Uvádí například didaktické materiály a činnosti zlepšující prostorovou a pravolevou orientaci, zrakovou a sluchovou paměť, postřeh, rozlišování délky samohlásek a tvrdých a měkkých slabik, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, ale objasňuje i metodiku práce s dyslektickým okénkem.

Specifické nápravné postupy vztahující se k dyslexii jsou podrobně uvedeny zejména v odborných publikacích Z. Matějčka *Dyslexie. Specifické poruchy čtení* (Jinočany 1995), H. Tymichové *Nauč mě číst a psát* (Praha 1985) a O. Zelinkové *Poruchy učení* (Praha 2003). K frontální a individuální práci s dyslektickými čtenáři mladšího školního věku ve specializovaných třídách, ale i s prepubescentními žáky se specifickými poruchami učení, integrovanými do běžných tříd základní školy, jsou určeny metodicky promyšlené *Čítanky pro dyslektiky I a II* (1997) od H. Treuové. Slouží k docvičování. Zpravidla vyžadují učitelovu přímou práci s dítětem.

3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PROCESU VÝUKY

Informační exploze vyžaduje, aby se výuka zaměřovala na pečlivý výběr učiva, aby se žáci učili v záplavě informací se orientovat, výběrovým způsobem je zvládat, ale hlavně aby se učili učit. Větší důraz než dosud by se měl klást na rozvoj myšlení, tvořivosti a tomuto hledisku by se měla přizpůsobit též volba typů výuky, vyučovacích metod, vyučovacích prostředků a organizačních forem (Maňák: 1994: 11).

3.1 Výukové cíle

Z. Kalhous (2002: 274) chápe výukový cíl jako představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti vzdělávací, postoje a výcvikové, které mají být obsaženy ve stanoveném čase v procesu výuky. Objektivním předpokladem pro stanovení výukových cílů pro jednotlivé vyučovací hodiny je schopnost učitele analyzovat učivo a respektovat přitom výsledky pedagogicko-psychologické diagnostiky třídy (jednotlivých žáků); spolutvůrci cílů jsou i sami žáci, žák není pouhým pasivním objektem výuky, ale měl by být jejím aktivním subjektem, který má do procesu zasahovat. J. Skalková (1995: In Kalhous, Obst a kol.: 2002) upozorňuje, že výukové cíle nejsou jen perspektivním programem, mají významnou usměrňující a motivující roli v činnosti žáků, výuka je založena na jejich aktivitě a samostatné práci. Cíle dávají výuce řád, pomáhají zvolit přiměřené metody vyučování i hodnocení.

Důvody proč pracovat s výukovými cíli shrnuje Z. Jesenská (1986: In Kalhous, Obst a kol.: 2002):

- Teprve když si učitel konkrétně uvědomí, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně volit cestu k dosažení tohoto stavu – rozhodnout o rozsahu a uspořádání učiva, o učebních činnostech a možnostech jednotlivých žáků, o metodických postupech, organizační formě atd.
- Stanovení jednoznačných a kontrolovatelných cílů je předpokladem účinného zjišťování a hodnocení výsledků výuky. Průběžné srovnávání stanovených cílů a dosaženého stavu je předpokladem účinného řízení procesu.

- Výukový cíl a jeho formulace vhodně upravená pro žáky významně ovlivňuje učební činnosti žáků. Ti se učí tím lépe, čím více se opírají o autoregulaci v učení. Autoregulaci je však u žáka možno rozvíjet tehdy, když zná konkrétní cíl a ztotožnil se s požadavky na výkony, v nichž se mají projevit výsledky jeho učení.

Výukové cíle z pozice praktické využitelnosti ve třídě členíme na cíle:

- **Kognitivní (poznávací)** = vzdělávací; rozvoj poznávacích procesů
- **Afektivní (hodnotové)** = postojové; vytváření postojů a hodnotových orientací – výchovná složka
- **Psychomotorické** = výcvikové; při činnostech vyžadujících neurosvalovou koordinaci
- Přičemž každý z těchto typů cílů je nutné promýšlet a formulovat samostatně.

Na výukové cíle by měl každý učitel klást určité požadavky. Z. Kalhous (2002: 276-279) uvádí čtyři:

1. Komplexnost výukových cílů

Cíle kognitivní (vzdělávací) učitel stanovuje tak, aby žák věděl co a jak se má naučit. Žák by měl přesně pochopit, jaký výkon se od něho očekává, které učební úlohy má umět vyřešit, aby se přesvědčil, že zvládl učivo na předepsané úrovni, měl by vědět, zda má řešit problémové úlohy, popsat nebo zdůvodnit postup svého řešení, formulovat svou myšlenku (nápad) písemně, graficky, prakticky zhodnotit a posoudit určitý jev apod. U afektivních (postojových) cílů učitel promýšlí obsah tematického celku. Jak může příslušné téma ovlivnit postoje žáků a jejich hodnotovou orientaci (plánuje, kde žáci dostanou prostor pro sdělení osobních zkušeností a myšlenek; využívá i nečekaně vzniklé situace). Psychomotorické cíle (výcvikové) učitel stanoví na základě toho, jaké psychomotorické dovednosti mají žáci získat (např. žák dokáže pracovat s přístrojem, v cizím jazyce vyslovit správně slovo apod.).

V předmětu, jakým je český jazyk a literatura, převládají cíle kognitivní. Povinností učitele však zůstává, aby systematicky pracoval se všemi třemi výukovými cíli a akceptoval jejich vzájemnou souvislost.

2. Konzistentnost (soudržnost) výukových cílů

Tímto pojmem se vyjadřuje vnitřní vazba cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších. Vymezení cílů tematických celků, dílčích témat a vyučovacích hodin nebo jejich částí, je věcí učitele. Nazýváme je cíli specifickými nebo konkrétními. Pouze učitel je schopen funkčně tyto cíle stanovit, protože zná úroveň třídy, jednotlivých žáků, ví, kam ve výuce v minulých hodinách dospěl, kde především žáci chybují apod. Není nutné, aby na každou vyučovací hodinu měl učitel stanoven výukový cíl, záleží na něm, jak si ve vztahu k úrovni třídy v přípravné fázi promyslí příslušný tematický celek a stanoví dílčí cíle.

3. Kontrolovatelnost výukových cílů

Zda se nám prostřednictvím vyučování podařilo navodit učení žáka, tedy zda došlo k zamýšleným změnám v jeho kompetencích (znalostech, dovednostech, postojích), můžeme posoudit jen na základě pozorovatelné činnosti žáků. Stanovené výukové cíle by měly obsahovat:

požadovaný výkon žáků (aktivní slovesa – dokáže nakreslit, vypočítat, zapsat...),

podmínky výkonu (za jakých předpokladů má žák výkon realizovat – např. samostatně, v určeném časovém limitu,...),

normu výkonu – vyjadřuje kvalitu výkonu ve vztahu k určenému specifickému cíli – např. počet chyb, kterých se smí dopustit).

U afektivních cílů často tyto vlastnosti zajistit nelze, a to především proto, že jejich fixace je procesem dlouhodobým a míra zvnitřnění určitého postoje je těžko postižitelná.

4. Přiměřenost výukových cílů

Přiměřenost znamená stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků. Jedině učitel, který danému předmětu ve třídě vyučuje, má možnost znát momentální úroveň třídy a v průběhu výuky může opakovaně srovnávat stanovený specifický výukový cíl se skutečnými výsledky výuky. Učitel také musí vycházet z předpokladu nestejně mentální, afektivní a psychomotorické úrovně jednotlivých žáků. Proto je žádoucí určitá diferenciací specifických vývojových cílů, která předpokládá jejich dosažitelnost u jednotlivých žáků na rozdílných úrovních.

3.2 Typy výuky

V minulosti byl téměř jedinou cestou školního vzdělávání univerzální typ výuky, který nazýváme informativním a jenž má dodnes na školách všech stupňů převahu. Tento typ výuky měl a má své opodstatnění, protože zprostředkovává žákům poznatky základním, přirozeným způsobem, tj. přímou cestou od učitele k žákům. Uvnitř univerzálního typu výuky se postupně vyvíjely a diferencovaly typy odlišné, které se však pro svou malou teoretickou propracovanost jen zřídka projevovaly samostatně. Teprve v posledních desetiletích se vlivem nových poznatků o učení, o sdělování a šíření informací i vlivem moderní didaktické techniky stalo zřejmým, že je třeba odlišit několik paralelních typů (druhů, koncepcí, modelů) výuky. Rozlišují se na základě převažujícího charakteru osvojovaného učebního obsahu a vzhledem k charakteru učební aktivity žáků a jejího řízení (Maňák: 1994: 17).

Typy výuky dělí J. Maňák (1994: 19-25) na:

- Výuku informativní (dominantou je předávání informací učitelem)

Výuka informativní je charakterizována monopolním postavením učitele při sdělování informací žákům, žáci se učí tomu, co jim zprostředkuje učitel. Učitel ovšem pro usnadnění osvojovacího procesu užívá názoru, rozmanitých pomůcek, střídá metody výkladu, předvádí pokusy, pracuje s barevnou křídou atd., ale převážně je aktivní jen on sám, žáci mají k aktivní a samostatné práci většinou málo příležitostí. Podstatou tohoto typu výuky je představa, že učení je převážnou záležitostí pouhé paměti.

- Výuku heuristickou (dominantou je heuréza, objevování, výzkumná činnost žáků řízená učitelem)

Heuristická výuka orientuje výchovně vzdělávací proces na podporu poznávacího úsilí žáků, na jejich samostatnou práci, na zkoumání, objevování a tvořivost. Učitel sice heuristickou výuku také bezprostředně usměrňuje, ale jeho řídicí zásahy jsou specifické v tom smyslu, že žáky metodicky promyšleně vede, a to po jednotlivých stupních, k stále vyšším úrovním samostatnosti a tvořivosti. Heuristická výuka přispívá více než jiné typy k rozvoji žákova myšlení. Heuristické aspekty obsahuje i učitelův výklad, ale nejjednodušším případem je problémová otázka a heuristický rozhovor. Nejvýrazněji se ovšem heuristický typ výuky

projevuje v problémové výuce, jejímž hlavním znakem je, že žáci jsou stavěni do situací, které po nich vyžadují řešení nových úkolů, problémů. Vyvrcholením heuristické výuky je výzkumná, badatelská práce žáků, tvořivost. Samostatná práce žáků představuje vyšší úroveň aktivity, při níž žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vedení. Z metodického hlediska je účelné rozlišovat tři stupně samostatnosti, a to 1. stupeň samostatně reproduktivní, 2. stupeň reproduktivně kritický a 3. stupeň tvořivý.

- Výuka produkční (dominantou je produkce, praktická činnost žáků, motorická aktivita, pracovní činnost)

Produkční výuka zasazuje žáka do praktické nebo přímo do pracovní situace, kterou se žák učí zvládat v přímém styku s realitou. Důraz se obvykle klade na osvojení určitých praktických nebo pracovních dovedností, aniž se ovšem podceňují příslušné teoretické vědomosti. Řídícím momentem je vedle pedagoga sama osvojovaná činnost nebo pracovní proces. Nejtypičtějším případem produkční výuky je různá pracovní činnost, práce s materiálem, manipulace s věcmi, praktická činnost vyúsťující v tvorbu materiálních hodnot. Na všeobecně vzdělávacích školách se produkční výuka uplatňuje hlavně v pracovním vyučování. Příležitost k jejímu dílčímu uplatnění ovšem nalezneme také v jiných vyučovacích předmětech.

- Výuku regulativní (dominantou je automatická regulace, řízení učební aktivity žáků prostřednictvím programů, algoritmů, vyučovacích automatů, počítačů)

Základem regulativní výuky je detailně rozpracovaný projekt, tj. podrobný rozpis položek učiva a dílčích operací, tvořících logicky vázanou a propojenou soustavu úkolů, která žáka bezpečně a úspěšně vede k vymezenému cílovému stavu. V regulativní výuce se odrážejí výsledky psychologie, pedagogiky, kybernetiky, teorie informací a jiných vědních disciplín objevené v posledních desetiletích. Důležitým prvkem v ní je řízení psychických procesů při učení žáka prostřednictvím programu. Toto řízení se může provádět různými způsoby podle použitého média, např. speciálně upravenou učebnicí, vyučujícím automatem nebo počítačem. Učitelovo řízení se v tomto typu výuky realizuje jednak přímo pomocí potřebným žákům, jednak zprostředkovaně programem.

3.3 Fáze výuky

Fáze výuky člení proces výuky na určité sekvence, které však nelze chápat jako izolované a uzavřené časové úseky, nýbrž jako variabilní momenty výuky, které nutně každá výuka i každý typ výuky v sobě obsahuje. I když fáze výuky mohou vystupovat jako relativně samostatné časové jednotky, většinou se vzájemně prostupují nebo souběžně prolínají celý průběh vyučovacího procesu. Jejich optimální sled (motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace) je jen modelovým obrazem složitých pedagogických a psychologických zákonitostí vyučovacího procesu, v reálné výuce se jejich pořadí může měnit podle cílů a podmínek výuky. Všechny fáze tedy není nutné vždy realizovat v jedné výukové jednotce, proto také není možno ztotožňovat fáze výuky se strukturou vyučovací hodiny nebo jiné organizační formy výuky (Maňák: 1994: 25-26).

3.3.1 Motivace

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka (Hrabal, Man, Pavelková: 1984). Motivace je jednak prostředkem zvyšování efektivity učební činnosti žáků ve výuce, jednak však i cílem výchovně vzdělávacího působení školy při rozvoji motivační sféry žáků. Motivace chování může vycházet jednak převážně z vnitřních pohnutek (prostřednictvím potřeb), jednak převážně z vnějších pohnutek (incentivů). Jestliže vzniká motivace převážně na základě poznávacích potřeb, jde o vnitřní motivaci. Jsou-li učením uspokojovány jiné potřeby, původně s učením nesouvisející, jde o motivaci vnější. Vnitřní motivace, tj. potřeba poznávat a odhalovat stále něco nového, je nejsilnějším impulsem pro učební postoje žáka, nelze však s ní vždy vystačit, proto je třeba vhodně využívat i jiných druhů motivace (Maňák: 1994: 26-27).

Motivace je tedy výsledkem procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

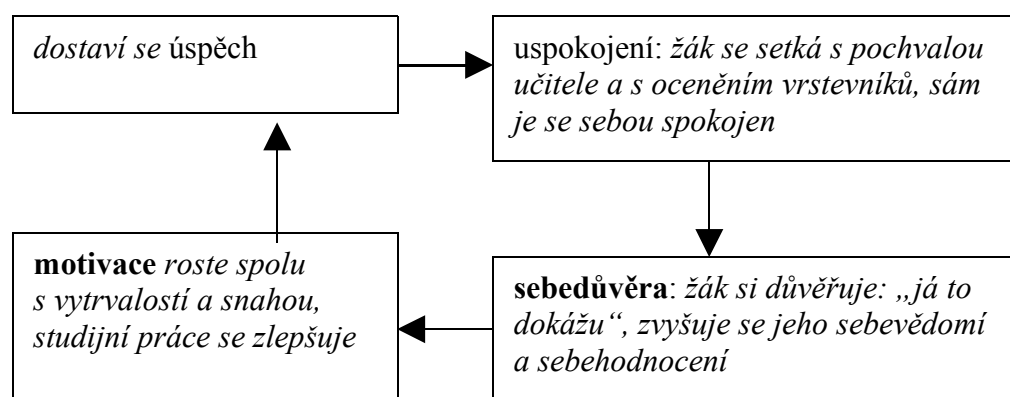
- vytváření adekvátního obrazu o žácích,
- učitelovo očekávání vůči žákům (Pygmalion-efekt, Golem-efekt),
- interakce mezi učitelem a žákem,
- probouzení poznávacích potřeb (problémové úlohy),

- probouzení sociálních potřeb (sociální klima ve třídě),
- probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma),
- využití odměn a trestů,
- eliminování pocitu nudy (životní orientace žákovy osobnosti),
- předcházení strachu ze školy, určitého předmětu, zkoušení.

(Kalhous: 2002; Petty: 1996)

Nejčastěji se k motivaci využívá odměn a trestů. Protože každý žák je k pochvalě a trestu velmi citlivý, je důležité, aby učitel těchto prostředků správně používal. U pochval je nezbytné, aby došlo k bezprostřednímu spojení pochvaly s provedenou činností, aby četnost pochval nesnížila jejich účinnost a aby pochvaly dostatečně diferencovaně postihovaly hodnocené výkony žáků. U trestů je mimo jiné nutno přesně stanovit kritéria, za co má být žák trestán, Trest má být vždy úměrný míře provinění a také formy trestu musí být dobře uváženy (Maňák: 1994: 26-27).

G. Petty ve své knize Moderní vyučování ukazuje diagram „magického“ kruhu, úspěch plodí úspěch.



Tento mechanismus je motorem pohánějícím veškeré učení. Když se nám tento motor nepodaří uvést do chodu, žák se ničemu nenaučí – a to ani v případě, že všechny ostatní motivační faktory jsou přítomny a spolehlivě fungují. Pochvala či ocenění získané úspěchem jsou hnací silou celého učebního procesu (Petty: 1996: 44).

Přehled rozsáhlé literatury k tématu motivace podává M. Nakonečný ve své knize *Motivace lidského chování* (1997).

3.3.2 Expozice

Expoziční fáze vyučovacího procesu zprostředkovává žákům nové poznatky. Expozice zahrnuje všechny způsoby a postupy, jímž si žáci pod vedením učitele učivo osvojují. Osvojování učiva žáky je třeba chápat jako zvláštní druh poznávacího procesu, v němž sice platí všechny zákonitosti obecného procesu poznání, ale v němž navíc do popředí vystupuje aspekt řízenosti a formativnosti. Jeho osobitou zvláštností je zejména to, že v relativně krátké době ontogenetického vývoje jedince je třeba si osvojit všechny základní poznatky lidské kultury a připravit se pro některou konkrétní profesi. Ústředním problémem v expoziční fázi je vytváření pojmů, prostřednictvím nichž žák odráží to, co je ve věcech a jevech reálného světa, s nimiž se seznamujeme, obecné. Je to proces postupný, stále se prohlubující a zahrnující stále širší rozsah jevové skutečnosti. Na pojmovém odrazu světa se účastní jak aktivní materiální činnost, tak též myšlenkové operace, jako např. srovnávání, analýza, syntéza, abstrahování atd. Základem úspěšného osvojování poznatků je přesné vnímání a soustavné pozorování, na jejichž výsledcích – vjemech a představách – je teprve možno budovat pojmový obraz reality a hlouběji rozvíjet myšlení žáků.

Ve výuce se někdy některé momenty poznávacího procesu kvůli jeho urychlení přeskakují nebo nedoceňují, což má za následek vznik formálních vědomostí, kdy žák si sice poznatek pamětně osvojí, ale jeho smyslu nerozumí a není s to jej aplikovat na řešení úloh. Z toho vyplývá, že není správné zavádět pojmy bez znalosti faktů, která pojem zobecňují, ale stejně je nežádoucí vytvoření pojmu odkládat až do doby, kdy se žák seznámí se všemi potřebnými jednotlivými fakty.

Do expoziční fáze patří též vytváření základů a východisek dovedností a návyků, i když vlastní osvojení dovedností a zejména návyků probíhá ve fázi fixace a aplikace. Úzká spojitost mezi vědomostmi a dovednostmi činí nezbytným už v expoziční fázi pamatovat na rozvoj příslušných dovedností. Je důležité si tuto skutečnost uvědomit proto, že vytváření dovedností se jak v teorii, tak v praxi nevěnuje patřičná pozornost.

(Maňák: 1994: 27-28)

3.3.3 Fixace

Fázi fixace výstižně popisuje J. Maňák (1994: 28-30) takto:

Tato fáze plní specificky pedagogické cíle, neboť sleduje upevňování osvojených vědomostí a dovedností, což je ve výuce na rozdíl od živelného poznávání naprosto nezbytné. Fixační fáze se nejčastěji realizuje formou opakování a cvičení. Bezpodmínečná nutnost systematické fixace je dána tím, že učiva mnoho a že už osvojené učivo je stále z paměti vytlačováno učivem novým. Proto je tak důležité učit žáky souvislosti, logickou návaznost jednotlivých poznatků a učit je vytvářet z osvojovaných faktů struktury.

Realizaci fixačních postupů ve výuce napomáhá psychologický přístup k učení, respektování zákonitostí paměti, křivky zapomínání, zákonů motivace apod. Fixaci poznatků je třeba chápat jako proces, který má kromě obecných rysů též individuální charakter. Je tedy žádoucí upevňování individualizovat a diferencovat, tj. volit aplikační příklady, typy cvičení a také metody a prostředky podle skutečných potřeb jednotlivých žáků a vzhledem k úrovni osvojení učiva, které dosáhli.

Opakování jako základní forma fixace neznamena stereotypní reprodukci stejných obsahů nebo úkonů, ale představuje jakousi hierarchii návratů k již poznanému vždy na jiné úrovni. Základní druhy opakování lze seskupit do této metodické řady: 1. opakování prvotní (provádí se v plném rozsahu jako při jeho expozici, a to ihned po probrání učiva), 2. opakování průběžné (výběrově se zaměřující na obtížné partie učiva nebo na individuální nedostatky), 3. opakování zobecňující (postihuje větší celky učiva, vyčleňuje učivo podstatné a zdůrazňuje mezipředmětové vztahy), 4. opakování problémové (vyžaduje nadhled nad učivem, bývá spojováno s aplikací poznatků).

Správná organizace opakování je náročná. Je potřeba se vyhnout stereotypnosti a formalismu, nezajímavosti a nesoustavnosti, naopak je nutno zajistit uvědomělý přístup žáků k učivu. Tomu napomáhá vhodné rozvržení opakování a střídání forem a prostředků, jako např. mluveného a psaného slova, práce s knihou, využití názorného materiálu a technického zařízení apod. Nejúčinnější způsob opakování je jeho faktické užití při řešení různých úloh a problémů, aplikace na životní situace.

3.3.4 Diagnóza

Termín diagnóza jako rodový pojem zahrnuje všechny druhy diagnostikování, jako je zkoušení, prověřování, ale také hodnocení, známkování apod. Pro úspěšný průběh výuky je nezbytné průběžně zajišťovat zpětnou vazbu o žákově práci, aby bylo možno včas zjednat nápravu v případě nedostatků nebo neúspěchů. Učitel by měl soustavně všemi vhodnými prostředky zjišťovat aktuální stupeň osvojení učiva žáky a při negativních výsledcích pak analyzovat jejich příčiny a hledat cesty k nápravě.

Ve školní praxi se vytvořily různé druhy a formy diagnostikování (prověřování), které lze při specifických podmínkách úspěšně aplikovat. K druhům diagnostikování patří: 1. průběžné, 2. frontální, 3. individuální, 4. skupinové, 5. kolokvijní, 6. testování, 7. strojové. Formy diagnostikování jsou: 1. ústní, 2. písemné, 3. grafické, 4. pohybové, 5. kombinované.

Teprve až se diagnostickými postupy zjistí, že žáci učivo v průměru zvládli, je možno individuálně zkoušet, prověřovat, hodnotit a známkovat (Maňák: 1994: 30-31).

Ch. Kyriacou (2008: 121-122) uvádí šest nejčastějších cílů hodnocení:

1. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků – o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku. Hodnocení umožňuje žákům porovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Poskytuje jim podrobné zpětnovazební informace k tomu, aby mohli odstranit nedostatky a zlepšit svou práci a aby zpřesnili své chápání požadavků, obsažených v zadaných úkolech.
3. Hodnocení má žáky motivovat. Hodnotící aktivity mohou být pro žáky pobídkou, aby si dobře zorganizovali svou práci a aby se učili tomu, co se po nich žádá, a tak uspěli při hodnocení. Tato pobídka může být založena na vnitřní motivaci, vnější motivaci nebo na vyvážené kombinaci obou. Poskytneme-li žákovi informace o tom, že uspěl v náročném úkolu, je to neobyčejně účinný zdroj jeho budoucí motivace.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého

jedince, zejména pokud nastanou nějaké problémy. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků. Mohou nám také pomoci při plánování práce s podobnými žáky a skupinami v budoucnu.

5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka. Speciální hodnotící postupy slouží k určení stupně prospívání žáka v určitém okamžiku. Tento prospěch pak může být základem pro vysvědčení, tedy pro oficiální prohlášení určené okolí, zejména rodičům.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládání dalšího učení (např. pro učení se čtení), zda je vhodná určitá forma diferenciací, zda se projevují určité učební obtíže nebo zda žáci zvládli předchozí učivo potřebné k tomu, aby bylo možno efektivně si osvojit nové učivo (pokud ne, bude třeba opakovat výklad nebo zařadit další přípravu).

Učitel hodnotí z různých důvodů (aby věděl, zda mu žáci porozuměli; jindy proto, aby mohl napsat vysvědčení), a proto existují i různé typy hodnocení (volně podle O. Obsta: 2002):

- **Formativní** – má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů, podporu dalšího učení; plní především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům, pro řízení učení je nepostradatelné,

postup:

- objasňovat žákům věci tak dlouho, jak pokládají za potřebné (i individuálně),
- poskytovat tolik praxe, kolik pokládají za potřebné,
- upřesňovat, co je nezbytné pro zvládnutí úkolu,
- oznamovat, proč žáci neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby, zdokonalit se,
- umožňovat libovolný počet pokusů.
- **Finální (sumativní, shrnující)** – podklad pro oficiální vyjádření o žakově výkonu, určené i mimo školu, celkové posouzení (komplexní diagnostikování) žáka za delší časový úsek (pololetí, čtvrtletí),

- **Normativní** – je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních,
- **Kriteriální** – zjišťuje, zda byl konkrétní výkon splněn nebo nesplněn,
- **Diagnostické** – se speciálně zaměřuje na odhalení učebních obtíží žáků a zjištění zvláštních vzdělávacích potřeb,
- **Interní** – prováděno učiteli, kteří ve třídě průběžně učí,
- **Externí** – prováděno osobami mimo školu,
- **Neformální** – založené na pozorování výkonů jako součásti běžné práce ve třídě,
- **Formální** – žáci jsou na ně předem upozorněni a mohou se na něj připravit,
- **Průběžné** – zakládá konečné zhodnocení žákovy úrovně na hodnotících poznatcích, které učitel získal v průběhu delšího časového období,
- **Závěrečné** – hodnocení provedené na konci výuky předmětu,
- **Objektivní** – používají se metody omezující nebo vylučující vliv osobnosti učitele,
- **Hodnocení průběhu** – hodnocení činnosti, která právě probíhá,
- **Hodnocení výsledku** – založeno na výsledku práce.

3.3.5 Aplikace

Aplikační fáze vyučovacího procesu, v níž dochází k používání získaných vědomostí a dovedností v praktické činnosti, je vyvrcholením výuky. Používání vědomostí a dovedností v praxi se ve výuce chápe široce. Znamená nejen přímé uplatnění vědomostí a dovedností v praktické činnosti, ale též řešení ve výuce nových praktických úloh nebo problémových situací ze života společnosti. Řešení úloh může probíhat buď podle úplného a přesného popisu jednotlivých operací (podle algoritmu), nebo může jít o samostatnou, tvořivou činnost žáků, při níž dochází k přetváření skutečnosti (Maňák: 1994: 31-32).

3.4 Technologie výuky

Realizace cíle a obsahu vyučování je ve svém účinku závislá na určení optimálních způsobů výuky. Obecně je můžeme označit jako prostředky vyučování a počítáme k nim způsoby práce učitele (tj. vyučovací metody), dále uspořádání výuky v daných časových a prostorových dimenzích (tj. organizační formy vyučování) a konečně technické a didaktické pomůcky, které slouží ve výuce účastníkům, tj. učitelům a žákům (Kratochvíl, Solfronk, Urbánek: 2002: 8-9).

3.4.1 Výukové metody

Někteří autoři chápou pod pojmem výukové metody i formy, jiní dokonce i didaktické zásady, z toho je zřejmé, že pojetí metod je u každého z nich rozdílné, různě obsáhlé. Společná však u většiny autorů zůstává snaha o precizaci pojmu, tedy o přesnou, logicky podanou definici aktivity učitele a žáka. Pokusy o vymezení funkce a pojmu metody nacházíme již u J. A. Komenského. Usiluje o nalezení pravé a účinné metody, kterou charakterizuje jako druh a způsob činnosti učitele a žáka. G. A. Lindner definuje metodu jako cestu, po níž učitel jde se žákem, aby dosáhl vyučovacího cíle. O. Chlup pokládá metodu za cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně využívá a jímž usiluje v soulase s podstatou vyučování o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle. Podle S. Vrány je metoda způsob, jak při vyučování naučit látce, tj. vědomostem, dovednostem a návykům. A. M. Dostál definuje vyučovací metodu jako způsob, jímž učitel řídí poznávací činnost žáků tak, aby dosáhl stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.

Lubomír Mojžíšek (1988: 17) definuje vyučovací metody takto:

„Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů.“

3.4.1.1 Klasifikace vyučovacích metod

Výukové metody klasifikuje řada autorů podle různých kritérií. Podle logického postupu rozlišují někteří pedagogové (u nás Kádner: 1926; Pavlík: 1946) následující metody: analytické, syntetické, synkritické (srovnávací), induktivní, deduktivní, genetické, dogmatické (sdělování poznatků bez zdůvodňování). Pokusy přistupovat k vyučovacím metodám z hlediska specifického charakteru obsahu vyučování a procesu jeho osvojování vedou k následujícímu členění: 1. metody výkladově ilustrativní neboli informativně receptivní, 2. metody reproduktivní, 3. metody problémové, 4. metody heuristické, 5. metody výzkumné (Lerner: 1986). Obsažný a hodnotící přehled kritérií členění vyučovacích metod přináší L. Mojžíšek v monografii *Vyučovací metody* (1988). Jeho základní členění obsahuje: I. metody motivační (metody usměrňující, stimulující zájem o učení), II. metody expoziční (metody podání učiva), III. metody fixační (metody opakování a procvičování učiva), IV. metody diagnostické (metody kontroly, hodnocení a klasifikace).

Pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem, jako příklad uvádím komplexní klasifikaci základních metod výuky (Maňák: 1995: In Skalková: 2007: 184-185):

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. přednáška, vyprávění, vysvětlování)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dialog)
3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demonstrace obrazů statických
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Nácvik pohybových a praktických dovedností
2. Laboratorní činnosti žáků
3. Pracovní činnosti (v dílnách a na pozemku)
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický)

- I. Metody sdělovací
- II. Metody samostatné práce žáků
- III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interakční

- I. Diskuzní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

3.4.1.2 Stručná charakteristika vybraných metod výuky

V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit, několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod (např. slovních, nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům. O nejvhodnějších metodách se učitel rozhoduje již při promýšlení a plánování vyučování (Skalková: 2007: 185). V charakteristice se zaměřím pouze na vybrané, nejfrekventovanější a nejúčinnější vyučovací metody, které se uplatňují v hodinách literatury na 1. stupni.

3.4.1.2.1 Vyprávění a vysvětlování

Význam slovních metod v dnešním edukačním procesu je nesporný. Metody přímého sdělování poznatků, mezi které vyprávění i vysvětlování patří, jsou velmi starým, častým a historií ověřeným způsobem předávání informací žákům. Tyto metody řadíme mezi monologické, protože vypráví či vysvětluje jedna osoba (učitel, žák) a ostatní pouze naslouchají.

Vyprávění se musí projevit živostí, barvitostí a smyslovou bohatostí. Obsahuje pauzy, vhodné k prožívání dějů. Ke zvýšení účinnosti se používá bohatší hlasové modulace, sugestivní mimiky a gestikulace. Vyprávění je tedy zaměřeno převážně na představy, city a fantazii žáka. Vyprávění je zdrojem citové atmosféry, která podle prožitků může být morální, lyrická, poetická, idylická, smutná atd. Žák tuto atmosféru prožívá a ona má výchovný účinek. Takový vliv má např. boj dobra se zlem v pohádce nebo v románu. Dobrý vypravěč – učitel dokáže dramatizovat děj, názorně líčí události. Vyprávění je barvité. Žák je učitelem – dobrým vypravěčem doslova veden od představy k představě, od prožitku k prožitku. Větší prostor si vyprávění najde u žáků mladšího školního věku, ale vyprávění nachází dychtivé posluchače i u starších žáků, ba i u dospělých. Celkové zvýšení účinku se dosáhne v tiché místnosti, s odpovídajícím příjemným vybavením. Někdy je žádoucí, má-li vypravěč k dispozici maňáška nebo loutku (u mladších žáků), obrazy, fotografie nebo jiné pomůcky (Maňák, Švec: 2003: 56; Mojžíšek: 1988: 99).

Učitelovo mistrovství se projevuje především při **vysvětlování** nového učiva. Tato monologická metoda bývá používána téměř neustále a patří k nejdůležitějším vyučovacím metodám vůbec. Učitel, který ji neovládá, nezná její technologii použití, bývá málo úspěšný při vytváření vědomostí i dovedností žáků. V dovednosti

srozumitelně a výstižně vysvětlovat by se měl učitel cvičit a neustále zdokonalovat. Taktéž se doporučuje, aby učitel svědomitě respektoval didaktická pravidla, aby postupoval podle nich od blízkého ke vzdálenému, od snadného k nesnadnému, od konkrétního k abstraktnímu, od individuálního k obecnému a od známého k neznámému (Mojžíšek: 1988: 100-101). G. Petty (1996: 124) doporučuje učiteli, aby se zaměřil na tzv. klíčové věty, které ve zhuštěné formě vystihují podstatu sdělovaného obsahu. Je vhodné připravit si jejich formulaci předem, napsat je na tabuli, v průběhu výkladu je několikrát opakovat, případně je doprovodit gestikulací, hlasovým zvýrazněním apod. Nezbytné je také udržovat s posluchači trvalý kontakt, který lze zajistit otázkami, pořizováním poznatků, řešením přiměřených problémů atd. Důležité je rovněž sledovat, jak si žáci ze získaných poznatků vytvářejí logický systém a jak je propojují se svými dřívějšími znalostmi a zkušenostmi. Není totiž povzbuzující skutečnost, že žáci si často učivo osvojují jen verbálně, pamětně, někdy dokonce jen učitelem nadiktované poznámky. Žádoucí by naopak bylo, aby zejména slovní výukové metody přispívaly k vytváření dovednosti samostatně si pořizovat přehledné poznámky a záznamy.

3.4.1.2.2 Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

Práce s textem patří k nejstarším metodám. Klasické varianty této metody založené na práci s učebnicí a učebními texty, popř. s příručkami, encyklopediemi, odbornou literaturou, ale i krásnou literaturou (beletrií, poezií) jsou rozšiřovány o učení z textu zprostředkovaného moderními médii, zejména televizí (teletext) a počítačem. V literatuře se můžeme setkat s termínem didaktický text, kterým se míní text vytvářený pro didaktické účely.

Správný postup „jak dovedně užívat knih“ ukázal již J. A. Komenský, když zdůrazňoval výběr hodnotných knih k četbě, podtrhávání ve vlastních knihách, pořizování poznámek a výpisků, zakládání čtenářských deníků a kartoték. Zkušenosti učitelé ovládají celou řadu technik, jimiž lze dosáhnout vysoké úrovně čtenářství. K častým metodickým postupům patří vyhledávání v textu důležitých pojmů, termínů, zajímavých slov, členění textu na odstavce, vymýšlení vhodných nadpisů nad úseky textu, formulování výstižných otázek k problémovým okruhům, zápisy do žákovských deníků apod. Tvořivý učitel umí vycházet z charakteru vyučovacího

předmětu a učebnice vhodně doplňuje, vylepšuje a individualizuje na základě svých zkušeností (Maňák, Švec: 2003: 64-68). V nižších třídách jsou to často obrázky, hádanky, křížovky, rébusy, články z dětských časopisů, dětské knihy apod.

3.4.1.2.3 Didaktické hry

Byly činěny různé pokusy o utřídění dětské hry podle jejího obsahu. Jeden z nejznámějších podává klasické rané dílo Bühlerové (1935: In Fontana: 1997: 52), která navrhuje čtyři hlavní kategorie her. Jsou to hry *funkční*, *fiktivní*, *receptivní* a *konstruktivní*. Nejdříve se objevuje *funkční* hra. Ta spočívá ve výkonu určité poměrně primitivní funkce či dovednosti, jako je kopání nebo tleskání, může však zahrnovat i jemnější pohyby ruky. Poté, zpravidla během druhého roku života, se objevuje *fiktivní* hra. Ta obsahuje fantazii či předstírání, kdy děti dávají sobě nebo předmětům, s nimiž si hrají, určitou roli (např. zacházejí s panenkou jako s opravdovým dítětem). Od tohoto období dále má hra postupně stále symboličtější povahu, což dítěti dovoluje stále více uplatňovat představivost, ale může to též napomáhat rozvoji jeho řeči. Brzy poté, co se začne vyskytovat fiktivní hra, někdy dokonce současně, nastupuje *receptivní* hra, při níž dítě naslouchá příběhu nebo sleduje události na obrázku. Koncem druhého roku se obvykle objevuje také již *konstruktivní* hra, obsahující kreslení a hraní s kostkami, s pískem i s jinými přírodními materiály. K těmto čtyřem kategoriím her lze připojit kategorii pátou, totiž *hru s pravidly*, jež obsahuje pevně stanovené „herní postupy“. Tento typ hry se ustaluje ve věku mateřské školy (Fontana: 1997: 50-59).

V obecném pojetí lze **hru** chápat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem či užitek. **Soutěž** je od hry nutné odlišit, jejím cílem je především stanovit pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Zatímco prvotním účelem hry je určitá činnost sama o sobě (strukturující pro hráče přitažlivým způsobem čas), účelem soutěže je dosáhnout umístění. Pro hru je tedy typická činnost (nebo simulace určité činnosti), pro soutěž organizace činnosti. Přitom platí, že v podstatě každou činnost lze pojímat jako hru a zároveň je možné ji organizovat jako soutěž (turnaj, šampionát, konkurz). Proto můžeme mluvit o **soutěživých hrách** (v oblasti vojensko-strategických, ekonomických i

psychosociálních hrách). Zvláštní kategorií her a soutěží jsou **didaktické hry** a soutěže, které využívají silné motivace účastníků (jež je typická pro seberealizaci) k výchovně vzdělávacím účelům. Zatímco hry obecně vedou k aktivitám, jež nemusí být produktivní (pohybové hry dětí, hry řízené hodem kostky atd.), didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. Přitom opakování některých her nebo jejich etap (období, kol) lze přímo využít k učení (Vališová: 2007: 206-209).

Průcha, Walterová a Mareš (2008: 43) definují didaktickou hru jako analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.

Pedagogicky nejúčinnější jsou soutěživé hry. Tyto hry zvyšují spád (frekvenci) aktivit, spojují přirozeně pojímanou a nezbytnou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností na konečném výsledku (hodnocení). Pro vítězství skupiny a pro posílení vlastního statusu je jedinec schopen značné mobilizace sil (tvořivého nasazení), divergentního myšlení (produkce nápadů), obměňování možných řešení či východisek (variant) a rovněž ztotožnění individuálního a skupinového cíle. Hry a soutěže jsou založeny na mnohočetné, vysoce účelové (věcné) a v daných podmínkách zcela přirozené (spontánní) komunikaci (Vališová: 2007: 206-209).

M. Jankovcová (1988: 100) třídí didaktické hry podle:

- a) doby trvání (hry krátkodobé – dlouhodobé),
- b) místa konání (třída, klubovna, příroda, hřiště),
- c) převládající činnosti (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
- d) hodnocení (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).

Příprava výuky, v níž se má tato metoda realizovat, je pro učitele značně náročná a vyžaduje funkční promyšlení obsahové i organizační náplně, materiální zajištění, výběr skupin i postupnou přípravu žáků. Prostor pro neformální hru, která plní svou funkci a přitom nezdržuje, můžeme hledat v každém vyučovacím předmětu. Hra má své místo ve všech vyučovacích předmětech. Půjde samozřejmě o hry didaktické, ale rušivý didaktismus může být z takových her snadno setřen, umí-li učitel hry s citem vybrat, ve vhodné chvíli do výuky zařadit a kvalifikovaně realizovat (Kalhous: 2002: 324).

J. Maňák (2003: 129) shrnul metodickou přípravu k začlenění didaktických her do výuky takto:

- a) vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
- b) diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- c) ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáků, jejich upevnění, event. jejich obměna),
- d) vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti),
- e) stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky subjektivity),
- f) zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- g) příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba),
- h) určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- i) promýšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Bylo by vhodné, aby si každý učitel postupně pořizoval určitou kartotéku her pro svůj vyučovací předmět a aby se současně ujišťoval o významu použití her. V kartotéce by hry třídil podle určitých hledisek. Například z hlediska vlivu hry na rozvoj tvořivosti můžeme rozlišit hry, které ovlivňují pohyblivost, plynulost a originalitu myšlení a tvoření, produkci, konstrukci, přetváření, pořádání, schopnost neotřelého výrazu, realizaci, kombinaci, překlady a transpozici, rozhodování,

přizpůsobení a organizaci (Hlavsa: 1986: 40-41). Hlediska mohou být i prostší, např. pouze metodická. A. Vališová doporučuje hru po odzkoušení dokumentovat v následující struktuře:

- název hry (autor, doba vzniku, původ);
- potřebné pomůcky a případné nároky na úpravu (vybavení) prostředí;
- stručná, výstižná, srozumitelná, jednoznačná pravidla (instrukce pro žáky), obsahující cíl hry a způsob jejího ukončení;
- pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele;
- promyšlený a co nejobjektivnější způsob hodnocení výsledků, resp. průběhu (pokud to již jednoznačně nevyplývá z pravidel);
- varianty či možné modifikace hry a s tím popřípadě spojené změny hodnocení;
- zvláštní poznámky;
- hlavní námět pro diskuzi se žáky, opěrné body pro její usměrňování a zasazení do rámce teoretického učiva.

3.4.2 Organizační formy

Termín „organizační forma“ vyučování je v didaktice uváděn v souvislosti s problematikou prostředků vyučování a patří ke klíčovým otázkám teorie vyučování. Jestliže si totiž didaktika stanoví jako předmět svého zkoumání určení cílů výuky a jeho obsahu (tj. vzdělávacích hodnota konkrétně pak učiva), musí si také položit otázku, jakými prostředky je cíl a obsah výuky realizován. Vedle vyučovacích metod jsou v této souvislosti běžně uváděny organizační formy. Většinou se jimi míní způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací situace (Solfronk: 1994: 19).

Přehled organizačních forem podle Maňáka (1994):

A. Organizační formy výuky podle vztahu osobnosti žáka

1. Výuka individuální
2. Výuka individualizovaná
3. Výuka skupinová
4. Výuka hromadná (kolektivní)

B. Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

1. Výuka ve třídě
2. Výuka v odborných učebnách a v laboratořích
3. Výuka v dílně
4. Výuka na školním pozemku
5. Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
6. Učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě)
7. Vycházka a exkurze
8. Domácí úlohy

C. Organizační formy výuky podle délky trvání

1. Vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
2. Zkrácená výuková jednotka (např. v 1. ročníku při jazykové výuce apod.)
3. Dvouhodinová výuková jednotka (např. ve výtvarné výchově)
4. Vysokoškolská lekce, seminář, speciální kursy apod.

V tomto textu budu charakterizovat pouze některé organizační formy, které jsou důležité z hlediska čtení a literatury na 1. stupni.

3.4.2.1 Hromadné vyučování

Konkrétní podobou hromadného vyučování je třídně hodinový systém, který ve své podstatě přetrvává až do dnešní doby a stále je převládající organizační formou vyučování nejen u nás, ale i jinde ve světě (Solfronk: 1994: 21). Základní znaky: 1. řídicí systém je představován *jedním učitelem*, který vyučuje, resp. řídí učební činnost celé skupiny žáků (stejného věku a přibližně stejné mentální úrovně) najednou, 2. všichni žáci (*třída*) plní stejné učební úkoly ve stejnou dobu, ovšem spolupráce žáků se v tomto systému nepředpokládá, 3. *systém učiva* je uspořádán v *učebních předmětech*, které většinou vycházejí z některé vědní disciplíny, 4. vyučovací proces probíhá v předem určených časových jednotkách – *vyučovacích hodinách*, 5. vyučování probíhá většinou v jedné místnosti, určené pro jednu třídu, se stabilním rozmístěním žáků ve třídě.

Základní formou hromadné (kolektivní) výuky je tedy tzv. vyučovací hodina (základní výuková jednotka), která se udržela ve školní praxi od dob Komenského po dnešek, což svědčí o její funkčnosti. Její zavedení souviselo s demokratizací vzdělání a s převratnými změnami v obsahu výuky, ale i se zřeteli ekonomickými. Všechny tyto důvody platí pro zachování vyučovací hodiny jako základní výukové jednotky i dnes, jen je navíc zvýrazněno hledisko plánovitosti a řízenosti výchovně vzdělávacího procesu (Maňák: 1994: 48). Komenský určil postup vyučování ve třech složkách – výkladu, zaměstnávajícím rozum, opakování, zaměstnávajícím jazyk a v procvičování, resp. použití, zaměstnávající rozum. Také v dnešní době se struktura vyučovací hodiny vyznačuje některými velmi pevnými částmi: opakováním předcházející učební látky, výklad nového učiva, upevnění a procvičování nové látky. K těm se ještě připojují zahájení, uložení domácích úkolů a shrnutí. Různé kombinace dílčích složek vyučovací hodiny vedou ke změně struktury, vyjádřené jako různé typy vyučovací hodiny. Doposud je převládajícím typem hodiny struktura se všemi složkami, i když zejména v posledních letech se objevují snahy pevnou strukturu hodiny rozbít. V dnešní době se už nechápe struktura a typ vyučovací hodiny jako neměnné a závazné schéma. Značné změny základní struktury vyučovací hodiny si konečně také vynutila specifika některých učebních předmětů – tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní vyučování aj., ale i snahy o zefektivnění a modernizaci vyučování (programování, skupinové vyučování, diferenciací apod.) (Solfronk: 1994: 23-24).

V závislosti na převládajícím cíli se tedy dnes vyučovací hodiny obvykle rozlišují na hodiny:

- motivační,
- osvojování nových vědomostí a dovedností,
- opakovací a procvičovací,
- používání vědomostí a dovedností v praktických činnostech,
- zkoušení a hodnocení osvojených vědomostí a dovedností,
- smíšené, v nichž se realizují všechny tyto cíle.

Smíšený typ vyučovací hodiny se také nejčastěji uplatňuje při vlastní metodické práci s literárním textem v hodinách literatury na 1. stupni. J. Toman (2007: 67-100) ve své monografii rozlišuje tyto čtyři hlavní fáze výuky:

I. Přípravná fáze

V přípravné etapě, zahrnující motivaci a první seznámení žáků s textem, případně orientační rozhovor, vzniká ve vědomí dětských posluchačů nebo čtenářů bezprostřední citový zážitek, vyvolaný vnímáním, prožíváním a chápáním slyšeného nebo čteného textu.

II. Interpretační fáze

Interpretační fáze směřuje k proniknutí do tematické, kompoziční a jazykové struktury textu a k pochopení jeho hlavní myšlenky a aktuálního smyslu. V ní se uplatňují především racionální aktivity žáků: myšlenková analýza, syntéza, srovnávání, úsudek a hodnocení. Jejich zážitek se tak stává uvědoměným.

III. Realizační fáze

V realizační fázi děti uplatňují literárně-estetické činnosti (předčítání, přednes, reprodukci, dramatizaci, samostatnou tvorbu apod.), rozvíjejí si příslušné dovednosti a svůj zážitek prohlubují a umocňují.

IV. Závěrečná fáze

V závěrečné části hodiny učitel opakuje, shrnuje, zobecňuje, syntetizuje, aktualizuje nebo prověřuje a hodnotí výsledky žakovské práce s textem a zpravidla zadává i domácí úkol.

3.4.2.2 Skupinová a kooperativní výuka

Plánovité přeskupování žáků ve třídě v různě velké skupiny odpovídá cílům demokratické pedagogiky a školy, poněvadž se tak realizuje vnitřní diferenciaci, individuální přístup k žákům a žáci se vedou ke kolektivní spolupráci i k individuální odpovědnosti. Práce ve skupinách může sledovat cíle společenské (partnerství, kolektiv, spolupráce, občanské postoje apod.), cíle výukové efektivnosti (aktivita, samostatnost žáků, vyšší výkony) i cíle optimálního rozvoje osobnosti (rozvoj schopností). Skupiny mohou být koncipovány jako relativně stálé nebo variabilní (podle předmětů, pracovních témat apod.) a také struktura skupin může být vytvářena podle různých hledisek (skupiny heterogenní nebo homogenní). Seskupování žáků se může realizovat spontánně nebo usměrňovaně. Dále je možno vytvářet skupiny uvnitř třídy nebo uvnitř školy (tzv. týmová výuka) (Maňák: 1994: 49).

Od konce šedesátých let 20. století je stále více zdůrazňován sociální aspekt skupinové výuky. Smyslem není pouhé dílčí zkvalitnění tradičních postupů a forem školní práce. Učení organizované ve skupině umožňuje věnovat zvýšenou pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci žáků a tím plnit některé další úkoly vzdělávání, které již přesahují tradiční představy o cílech spočívajících pouze v oblasti vědomostí a dovedností (Václavík: 2002: 303; In Kalhous, Obst a kol: 2002). Pro takto pojatý přístup k práci se skupinami se používá označení kooperativní výuka. Žáky je však třeba nejprve komunikativním dovednostem naučit. Jsou to např. tzv. pravidla soužití ve skupině, která umožní efektivní práci ve skupině. Jedná se o požadavek důvěry, pravdivosti a dovednost aktivně naslouchat a o schopnost plného osobního nasazení (Kovalíková: 1995: 37-40).

Jestliže učitel chce přistoupit k realizaci skupinového vyučování, je dobré, aby věděl, že je třeba určitého přípravného období. Jde o dobu, kdy si učitel i žáci osvojují nové netradiční formy činnosti. Z hlediska učitele jde o nové pedagogické dovednosti spjaté s usměrňováním práce celé skupiny, vedení diskuze mezi jednotlivými žáky i celými skupinami, pružné začleňování této vyučovací formy do rozvíjejícího se vyučovacího procesu. Pro žáky přináší skupinové vyučování nové situace, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovedností formulovat své názory, účastnit se diskuze spolu s ostatními účastníky, dospívat k zobecňujícím

závěrům. Jde o činnosti, které se při hromadném (frontálním) vyučování neuplatňují, a žáci také často nemají v příslušném směru základní dovednosti. Teprve postupně si osvojují dovednost kooperovat při řešení úkolů, vyslovovat důvody i protidůvody, umět pomoci (Skalková: 2007: 227).

3.4.3 Didaktické prostředky

Prostředky se v širokém smyslu chápou jako předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Podobně je tomu též v pedagogice a didaktice, kde termín prostředky v širokém smyslu zahrnuje vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů. Rozlišují se prostředky nemateriální (např. znalosti, metody, organizační formy, apod.) a prostředky materiální, které se vztahují na konkrétní předměty a jevy. Analytický přístup k pedagogickým kategoriím však vyžaduje, abychom termín didaktické prostředky (v užším smyslu) vztahovali jen na předměty a jevy materiální povahy. Didaktické prostředky zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů (Maňák: 1994: 51-53).

Funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% informací sluchem, 5% informací hmatem a 3% ostatními smysly. V tradiční škole tyto skutečnosti nejsou respektovány a zapojení smyslů je sledující: 12% informací je získáváno zrakem, 80% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Jestliže tedy chceme změnit dané poměry, budeme muset pracovat v duchu starého čínského přísloví, které říká, že vidět znamená zapomenout, vidět a slyšet znamená znát, vidět, slyšet a dělat znamená umět. Nutnost předvádění tolika smyslům, kolika jen je možné, připomíná i J.A. Komenský ve svém zlatém pravidle didaktiky (Obst: 2002: 337-345).

Učební pomůcky jsou materiální předměty, které se bezprostředně používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. Velkou rozrůzněnost učebních pomůcek lze utřídit z různých hledisek. V souvislosti s učebními pomůckami vystupuje do popředí problém názornosti. Někdy se dokonce používá termín názorné pomůcky, zvláště slouží-li učební pomůcky převážně

k nazírání předmětů žáky. Naopak mají-li žáci možnost s pomůckami manipulovat, používá se termín pracovní pomůcky. Učební pomůcky ovšem, protože jde o materiální předměty, jsou vlastně názornými pomůckami vždy.

Učební pomůcky plní ve výchovně vzdělávacím procesu důležité funkce. K nejvýznamnějším patří: 1. funkce gnozeologická (realizace jednoty konkrétního a abstraktního), 2. funkce intelektuální (rozvoj vnímání, pozornosti, myšlení), 3. funkce komunikativnosti a sociability (usnadnění komunikace, navozování vztahů, pochopení sdělovaných obsahů), 4. funkce výchovná (působení na celkový rozvoj osobnosti žáka). Dá se říci, že učební pomůcky, zejména tzv. moderní, získávají stále větší význam pro zefektivňování výuky. Z toho ovšem vyplývají i zvyšující se nároky na učitele, aby pomůcky technicky zvládl a používal je pedagogicky správným způsobem.

(Maňák: 1994: 51-53)

3.4.3.1 Přehled materiálních didaktických prostředků

J. Machal (1993: In Kalhous, Obst a kol.: 2002: 338-339) dělí materiální didaktické prostředky takto:

I. Učební pomůcky:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti:

a) přírodniny:

- v původním stavu (minerály, rostliny)
- upravené

b) výtvary a výrobky – v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla)

c) jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické aj.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:

a) modely – statické, funkční, stavebnicové

b) zobrazení:

- prezentovaná přímo (školní obrazy, fotografie, mapy)
- prezentovaná pomocí didaktické techniky (statické, dynamické)

c) zvukové záznamy – magnetické, optické

3. Textové pomůcky:

- a) učebnice – klasické, programované
- b) pracovní materiály – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy
- c) doplňková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou:

- a) pořady – diafonové, televizní, rozhlasové
- b) programy – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače

5. Speciální pomůcky:

- žákovské experimentální soustavy
- pomůcky pro tělesnou výchovu

II. Technické výukové prostředky:

1. Auditivní technika – magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD.
2. Vizualní technika:
 - pro diaprojekci
 - pro zpětnou projekci
 - pro dynamickou projekci
3. Audiovizualní technika:
 - pro projekci diafonu
 - filmové projektory
 - magnetoskopy, videorekordéry
 - videotechnika, televizní technika
 - multimediální systémy na bázi počítačů
4. Technika řídicí a hodnotící:
 - zpětnovazební systémy
 - výukové počítačové systémy
 - osobní počítače
 - trenažéry

III. Organizační a reprografická technika:

- fotolaboratoře
- kopírovací a rozmnožovací stroje

- rozhlasová studia a videostudia
- počítače, počítačové sítě
- databázové systémy (CD ROM disky)

IV. Výukové prostory a jejich vybavení:

- učebny se standardním vybavením, tj. tabule (klasická, magnetická), nástěnky, skříně na knihy atd.
- učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek
- odborné učebny
- počítačové učebny
- laboratoře
- dílny, školní pozemky
- tělocvičny, hudební a dramatické sály

V. Vybavení učitele a žáka:

- psací potřeby
- kreslicí a rýsovací potřeby
- kalkulátory, přenosné počítače, notebooky
- učební úbor, pracovní oděv

Maňák (1994: 51-53) upozorňuje na fakt, že učitel je mnohdy stavěn do situace, že mu existující názorné a metodické vybavení nestačí nebo nevyhovuje. Musí si proto potřebné výukové materiály vytvářet sám. Determinujícím hlediskem je vždy sledovaný cíl, kterému musí každá pomůcka odpovídat. Záleží ovšem také na vlastní tvorbě pomůcky, aby odpovídala daným potřebám a respektovala všechna ostatní hlediska. Jsou to hlediska didaktická, technická, estetická, ekonomická aj. Osvědčuje se dodržovat určitý postup, který sestává ze čtyř kroků: 1. koncepce, 2. analýza, 3. projekt a 4. realizace.

Koncepce pomůcky je obvykle spojena s nápadem, s novou myšlenkou. Objektivizovaný návrat je nutno konfrontovat s osnovami vyučovacího předmětu, ale také co do náročnosti s úrovní psychického rozvoje žáků. Teprve potom se navržená koncepce pomůcky všestranně analyzuje jak z hlediska její vnitřní struktury, tak též z hlediska mezipředmětových souvislostí. Důležité je uvědomit si

váhu jednotlivých faktů, které bude názorný materiál zprostředkovávat, i předpokládaný dopad na žáka.

Projektování pomůcky vychází z promyšlené koncepce a její analýzy. V této fázi tvorby se podrobně promýšlejí metodické, technické a technologické otázky. Projekt původní myšlenku konkretizuje a objektivizuje. Realizační fáze zahrnuje výrobu názorného materiálu a jeho praktické ověření. Jako příklad pomůcky, kterou lze poměrně snadno svépomocně zhotovit, může sloužit příprava a výroba diapozitivů, průsvitek pro zpětný projektor, jednoduchých programů pro počítač a v budoucnu i videopořadů.

3.5 Výsledky výuky

Touto problematikou se zabývá mnoho autorů. V této kapitole vycházím z J. Čápa, J. Mareše (2007: 80-81) a J. Maňáka (1994: 59-63).

Rezultativním prvkem systému výuky (výstupem) jsou jeho výsledky, které formou zpětnovazebního propojení působí na všechny prvky ostatní. Nejčastěji se v této souvislosti za výsledky považují osvojené vědomosti, dovednosti a návyky, mnohem méně se už uvádějí osvojené pracovní postupy a metody, případně rozvoj myšlenkových operací; zcela zřídka se hodnotí též vytvořené postoje a osobnostní vlastnosti.

Z hlediska pedagogiky, popř. pedagogické psychologie je možno tedy rozlišit formy lidského učení podle toho, které výsledky v něm převažují. Mohou to být převážně:

- vědomosti (tj. soustavy představ a pojmů),
- senzorické a senzomotorické dovednosti (senzorické dovednosti se projevují zdokonalením procesu vnímání: např. lepším rozlišováním výšky a barvy tónů, odlišením správného a chybného chodu určitého mechanismu podle zvuku; v senzomotorických dovednostech jde o koordinaci vnímání pohybů, např. při psaní, v různých řemeslných pracích, ve sportu),
- intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností (např. při vyučování matematice a jazykům),
- návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti, např. vytrvalosti a svědomitosti.

V této souvislosti alespoň stručně charakterizujeme pojmy vědomosti, dovednosti a návyky:

- *Vědomosti* se označují pamětně osvojená fakta; zahrnují i vzájemné vztahy, míru zobecnění a soustavy faktů. Patří sem jednotlivé informace a údaje, ale též pojmy, poučky, zákony, definice, a úsudkové závěry.
- *Dovednosti* vznikají v úzké návaznosti na vědomosti. Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části; je to postup či „strategie“ určité činnosti. Osvojené dovednosti se uplatňují při řešení různých úloh a po praktickém ověření umožňují vykonávat příslušné činnosti snadno, rychle, přesně a úsporně.

- *Návyk* je učením získaný předpoklad, který pobízí člověka v určité situaci k určitému chování, obsahuje tedy motivační moment.

Z uvedeného výčtu vyplývá především, že je nepřiměřeně zjednodušené chápat lidské učení jako osvojování vědomostí, dovedností a návyků, jak se někdy stávalo v pedagogice. Lidské učení je širší, zahrnuje změny a formování osobnosti v nejširším smyslu.

4 TVOŘIVOST

Někteří lidé mnohdy mylně spojují tvořivost pouze s určitým okruhem činností. Domnívají se, že tvořivost se projevuje pouze v takových oblastech, jakými jsou výtvarné umění, hudba, balet, věda. Termín lidová tvořivost bývá obvykle spojován s charakteristickými výtvary (např. malované kraslice, lidové kroje) a stejně jako termín slovesná tvořivost nebývá chápán ve smyslu něčeho výjimečného, jako je tomu například u hudebních skladatelů nebo vynálezců. Ve skutečnosti je tvořivost jev společenský, projevující se každodenně, prolínající běžným životem člověka jako jedince, a tím i celé společnosti (Petrová: 1999: 9). Složitost vyjádření tohoto pojmu si můžeme představit na základě množství hledisek, ze kterých jej jednotliví autoři definují.

- Tvořivost je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, neočekávaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě. (Průcha, Walterová, Mareš: 2008: 253-254).
- Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení. Proces posléze vyústí v produkt (může jím být vše, co jsou děti s to vytvořit rukama nebo celým tělem), který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním. Tvořivost tak trochu vybočuje z mezí „normálního chování“, neboť není racionální. Za svůj původ nevděčí vědomému myšlení, nýbrž hlubokému cítění (Bean: 1995: 15-20).
- Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylvat se od navyklých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti (Ullrich: In Nakonečný: 1995: 107).

- Tvořivostí (kreativitou – z lat. *creo* = tvořím), označujeme v užším smyslu specifické vybavení osobnosti vlastnostmi, které jí umožňují tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problémů. Oproti ještě nedávným názorům ztotožňujícím kreativitu především s určitou úrovní inteligence (operacionálně vyjádřenou např. hladinou IQ nejméně 120 bodů), považuje současná psychologie tvořivost za komplex psychických vlastností a předpokladů, realizujících se za určitých podmínek (Musil, 1996, s. 30)

4.1 Vývoj tvořivosti u dětí předškolního a školního věku

Hlavsa (1986) rozlišuje 3 stadia vývoje tvořivosti:

1. Stadium prekreativní (od narození do dovršení 6 let věku dítěte). Vlivem dědičnosti (geneticky podmíněných předpokladů), stimulace z vnějšího prostředí a motivace dítěte pro vlastní spontánní aktivity dochází k diferenciaci dětí nejen v tělesné vyspělosti, ale i v mentálních charakteristikách (rychlost, pružnost a chápavost) již v rozmezí 18-24 měsíců života. Jde o tvořivé aktivity v podobě hrových činností (do 3 let je to senzomotorická hra osvojující a rozvíjející manipulační zručnost, vizuálně motorickou koordinaci; následuje období konstruktivních her a her napodobivých, vyznačující se nekonvenčností a reflektující globální, prekauzální a nesocializované chápání světa dítětem).
2. Stadium správných odpovědí (ve věku 6-9 let). Období nástupu dítěte do školy je provázeno poklesem tvořivé hrové dětské aktivity v důsledku socializačního rozvoje podmíněného nároky adaptace dítěte na školu. Hrové aktivity dětí odpovídají novým podmínkám seznamování se světem, kauzální koncepci světa, prudkému nárůstu poznatkového systému o světě (viz úlohové, námětové, didaktické a pohybové hry – hry s pravidly). V tomto stadiu jsou již rozlišitelné děti dobře adaptované, spolupracující a přiměřeně se chovající (kterých je většina) od dětí nekonformních (z nichž děti intelektovými předpoklady a konstruktivním nekonformismem představují potenciální kreativní jedince).
3. Stadium kreativní aktivity začíná ve věku 10-11 let dítěte. Je stadiem druhého vzestupu kreativní aktivity po období adaptace na školu, vytvoření základní vědomostní výbavy a dozrání psychické kognitivní výbavy. Rozvoji

tvořivosti v tomto období přispívá problémové vyučování vedoucí k osvojení heuristických postupů (pravidla řešení problémů, algoritmy) a rozvoj mimoškolní zájmové činnosti. V období vrcholící puberty (8 tř.) dochází opět k poklesu tvořivé orientace a výkonnosti dětí, patrně v souvislosti se snížením úrovně motivace v důsledku astenizace sebepojetí.

Dětskou tvořivost v hodinách čtení a literární výchovy podněcuje hlavně řešení problémových úkolů, při němž žáci doplňují text, rozhodují se mezi několika možnostmi volby a postupu, odhalují neznámé vztahy a souvislosti a zobecňují. Tyto činnosti jsou spjaty s odůvodňováním, vysvětlováním, hodnocením, vyslovováním vlastních názorů a postojů a s uplatňováním tvořivých literárně estetických dovedností. Tyto úkoly mohou žáci řešit individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách, a to formou ústní, písemnou dramatickou i výtvarnou (Toman: 2002: 49).

4.2 Pedagogická tvořivost

Osobnost učitele je nejvýznamnějším prvkem působícím v celém komplexu výchovy žáků k tvořivosti. Pedagogická tvořivost se projevuje jeho tvořivou prací se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů, spočívá v tvořivé aplikaci poznatků oboru do vyučování, vyznačuje se tvořivými didaktickými postupy. Zejména se však projevuje zaměřeností na žáka, a proto je možné ji pokládat za funkci specifické sociální kvality učitele (Prokešová: 1996: 37; In Petrová: 1999: 51).

Prostřednictvím vlastní pedagogické tvořivosti působí učitel bezprostředně na rozvoj tvořivosti svých žáků. Výchovu k tvořivosti, realizovanou ve výchovně vzdělávacím procesu školy, je však nutno chápat jako činnost záměrnou, uskutečňovanou pomocí metod a prostředků, včetně vytváření takových podmínek, za nichž jsou tyto metody a prostředky účinné. Avšak vzhledem k tomu, že výchovně vzdělávací proces je jev velice složitý, jev v němž se uplatňuje celá řada činitelů, nelze výchovu k tvořivosti řešit jako samostatný, izolovaný problém, bez zřetele k ostatním prvkům a podmínkám tohoto procesu (Petrová: 1999: 51).

A. Petrová (1999: 55-56) uvádí ve své knize charakteristiku tvořivého učitele podle J. Hlavsy (1981), Melezinka (1991) a Grabera (1992):

„Charakterizovat přesně osobnost tvořivého učitele nelze. Jeho pedagogická tvořivost se projevuje natolik různě, že nesnese měřítko jednoznačně znějící definice. Osobnost tvořivého učitele je však obsahem celé řady výzkumů, z nichž vyplynuly jednotlivé závěry, které mohou být vodítkem pro posuzování jejich tvořivých schopností:

- Tvořivý učitel vystupuje komunikativněji, dominantněji, projevuje větší intelektovou kapacitu a preference (James: 1965).
- Tvořivě myslící učitelé mají větší toleranci, větší škálu hodnocení, více se smějí a mračí (Castelli: 1964).
- Tvořivý učitel klade více a častěji různorodé otázky, svůj výklad bohatěji ilustruje a více se žáky jedná (Weisberg, Springer: 1961)
- Tvořivý učitel více akceptuje a využívá myšlenek studentů, dobře přednáší, dělá demonstrace a uvádí příklady (Hanson: 1967).
- Tvořivý učitel se projevuje v činnosti více dynamičtěji (Burkhart: 1968).
- Tvořivě myslící učitelé mají i takové žáky (Treffinger, Feldhusen, Thomas: 1970).

- Tvořiví učitelé tvořivé žáky více chrání než učitelé dogmatictější, zatímco méně tvořivým žákům je dogmatickými učiteli dávana přednost (Miller: 1960).
- Tvořivý učitel podněcuje žáky k řešení problémů, vytváří ve třídě přátelskou atmosféru, nepřehání náročnost řešených témat, avšak ani nedemotivuje tématy příliš jednoduchými (Mezelinek: 1986).
- Tvořivý učitel je otevřený vůči svému okolí, vnímá nové a komplexní problémy a vytrvale pracuje na jejich řešení. Je iniciativní, životaschopný, flexibilní, originální a je schopen podstoupit rizika (Graber: 1992).
- Tvořiví učitelé vyžadují od žáků divergentní (rozbíhavé, v širších souvislostech) myšlení a tolerují některá zdržení ve vyučování (Bruch, 1968).“

4.3 Tvořivé vyučování

Výstižné vymezení pojmu tvořivé vyučování uvádí ve své publikaci Lokšová, Lokša (2003, 59):

Koncepce tvořivého vyučování je zaměřena na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Vychází z poznatků současné psychologie a pedagogiky o distribuci tvořivosti v lidské populaci a o možnostech jejího rozvíjení. Představuje ucelený komplex cílů, metod a postupů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování tvořivé osobnosti v rámci vyučování.

Základní teoretická východiska k rozvíjení tvořivosti představují tyto principy:

- tvořivost je vlastní všem psychicky zdravým jedincům;
- má procesuální charakter;
- rozvíjí se činností;
- od tvořivé činnosti žáků není třeba očekávat bezprostřední sociální přínos, má však velký význam pro rozvíjení jejich poznávacích a rozumových schopností a pro mnohostranný vývoj osobnosti.

Základem tvořivého vyučování je navození podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve vyučování. Při tvořivém vyučování ještě více než jindy je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti žáků a uplatňovat diferencovaný přístup vycházející z jejich možností. Rozvoj psychických procesů a vlastností neprobíhá u všech žáků stejně a týmž tempem. U různých jedinců mohou proto mobilizovat tvořivou aktivitu a schopnosti různé podněty. Ústředním činitelem tvořivého vyučování je učitel, který zná mechanismy a zásady rozvíjení tvořivosti žáků a uplatňuje je ve vyučování.

R. Fischer (1997: 90) charakterizuje tvořivost jako druh rozumové schopnosti, kterou lze cvičit a rozvíjet jako kterýkoli jiný druh myšlení. Není to tedy pouze otázka hravého zacházení s věcmi, otázka náhody, nýbrž jedná se o vážné a vytrvalé myšlenkové úsilí v kterékoli oblasti poznávání. Proto učitel, který chce pracovat se žáky tvořivým způsobem, by měl:

- ve vyučovacích hodinách podněcovat tvořivé klima;
- odstraňovat autoritativní a výkladový způsob podávání nové látky žákům;
- používat ve vyučování aktivizující metody;

- více se žáky komunikovat a diskutovat;
- podporovat a rozvíjet jejich samostatnost;
- vést žáky k vyslovování vlastních názorů a nápadů;
- na jejich názory a nápady tvůrčím způsobem reagovat;
- vyžadovat od žáků myšlení v širších souvislostech;
- povzbuzovat divergentní myšlení žáků;
- nezesměšňovat neobvyklé nápady žáků.

Současně by však měl být schopen rozlišit, kdy se ze strany žáků jedná o kladné projevy jejich tvořivého myšlení a kdy o záměrné zdržování, či dokonce o pokus o „rozbíjení“ vyučovací hodiny.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 SBORNÍK HRAVÝCH FOREM PRÁCE

Sborník je především určen učitelům prvního stupně základní školy. Inspiraci v něm však naleznou i všichni ostatní, kteří pracují s dětmi mladšího školního věku. Jde o didaktickou pomůcku určenou pro přímé použití v hodinách literární výchovy, která mimo jiné podněcuje k vytváření vlastních herních aktivit a činností. Sborník je rozdělen do tří logicky uspořádaných celků, které jsou navíc doplněny o kapitolu nazvanou „Tajné nápisy“ sloužící učiteli jako návod pro vytváření literárních šifer. První celek je určen 1. ročníku základní školy, který je specifický a dominantní roli tu zaujímá zejména nácvik dovednosti číst a psát. Dle vyspělosti žáků je zbývající část sborníku rozdělena do dvou kategorií na 2.-3. ročník a 4.-5. ročník. Hranice mezi jednotlivými kategoriemi má doporučující charakter. Učitel vybírá hravé formy především s ohledem na individuální potřeby a schopnosti žáků.

Každé hravé formě náleží klíč s řešením. V klíči uvádím příklady dalších možných variant (např. obměny úloh, hry, cvičení apod.), které mohou následovat po vypracování úkolu, nebo je lze zařadit do výuky samostatně. Klíč je vytvořen tak, aby nabídl úplné poznatky k jednotlivým hravým formám. Je rozdělen na logické části – přípravu úkolu, metodickou poznámku či postup, samotný příklad a jeho řešení.

„Příprava“ každého úkolu obsahuje postup, jak jej vytvořit. „Metodická poznámka či postup“ shrnuje možnosti práce učitele s úkolem (např. jak připravit úkol pro práci u počítače, jakou volit nejvhodnější organizační formu apod.). V „příkladu“ je přesně popsáno zadání pro žáka, včetně částečného nebo úplného postupu řešení. V „řešení“ učitel vidí výsledek úkolu, případně i jeho názorné zobrazení.

Velmi oblíbenou a zábavnou hravou formou jsou pro žáky šifry jakéhokoli charakteru. Hodí se nejen jako motivační, procvičovací či opakovací úkoly, ale lze je využít kupříkladu i jako součást mezipředmětových vztahů či k hodnocení. Šifry jsou rozděleny do pětadvaceti oblastí od nejlehčích až po ty nejtěžší.

Sborník hravých forem obsahuje šedesát úkolů a dvacet pět šifrovacích oblastí. Žáci mohou tyto úkoly vypracovávat samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách všemi běžnými formami (ústně, písemně, graficky i dramaticky).

5.1 Sborník pro 1. ročník



CNSSICALLOH
MRKEVCUKETA
CIBULKARACE
KKRABICEDES
KLACEKACITR
SISALMOCINE
PRCEKALICEM
IALICE
TLAECI

1. Kolik písmen najdeš?

V tabulce najdi všechna písmena **A** a **C**.

Zajíc napsal krát písmeno **A** a krát písmeno **C**.

2. Malý indián



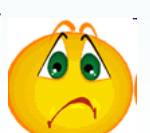
Pomoz najít indiánovi cestu k domovu.
Vybarvi jen políčka s písmenem **E, e**.

E	B	C	L	E	E	H	K	C	E	e	S
Q	E	V	e	M	e	J	L	E	V	E	D
w	K	e	v	j	e	E	M	E	B	M	E
a	Z	t	o	S	F	E	E	X	N	E	R
r	u	I	p	D	G	a	A	Y	a	e	h





3. Měkká, nebo tvrdá?



4. Zamaluj písmeno

SNĚHOULÁK



TŘEŠANĚ



DOMĚČEKO



KAPEKA

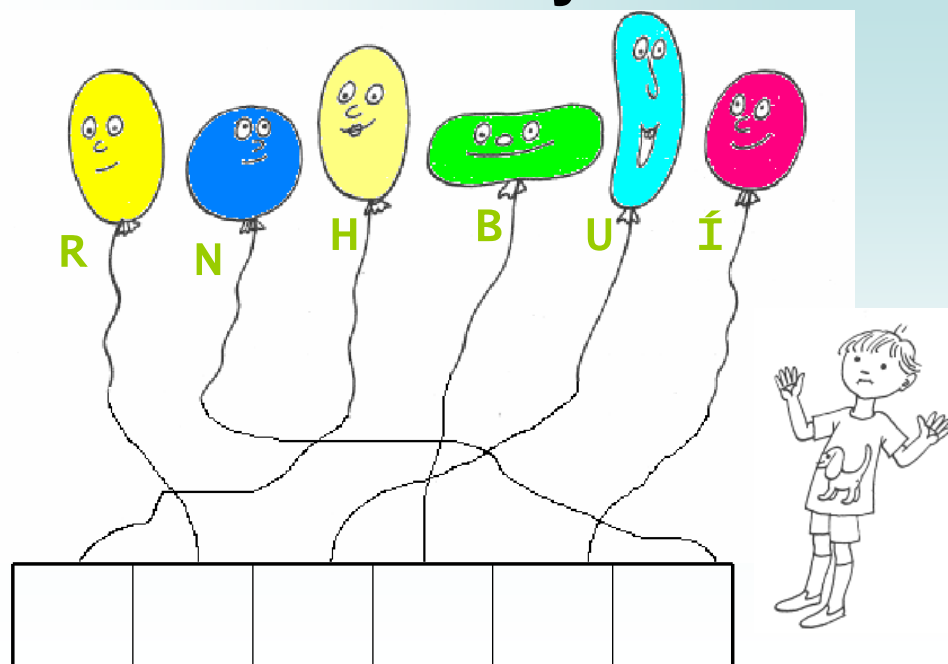
VEVERUKA



HRYNEK

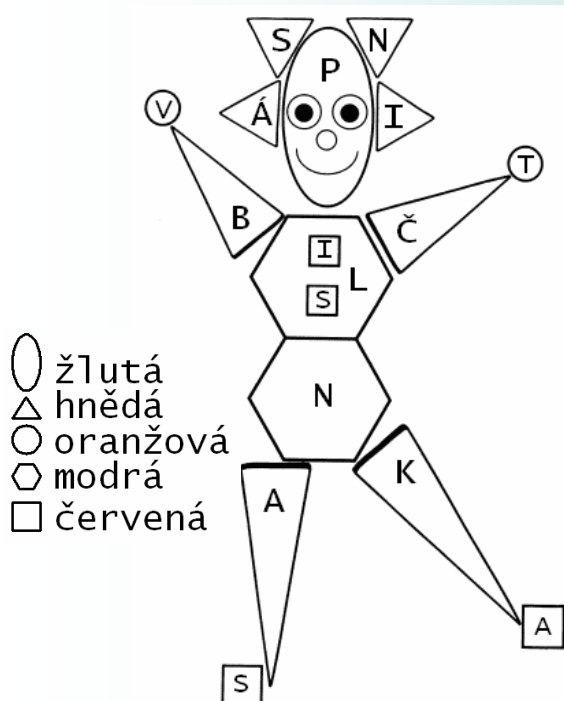


5. Balóny



6. Zima

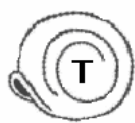




7. Panenka

Vybarvi tvary. Víš jak se jim říká?

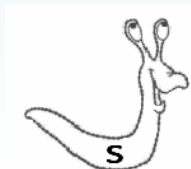
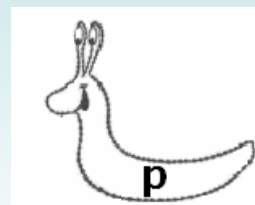
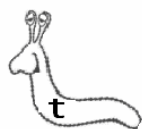
Trojúhelníky skrývají tajemku (začni pravou rukou a pokračuj po směru hodinových ručiček).



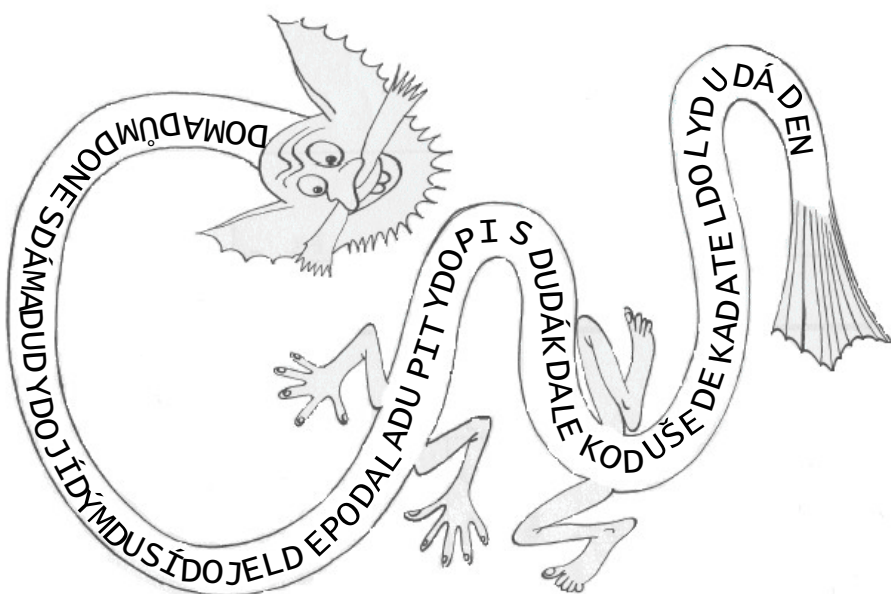
8. Šneci



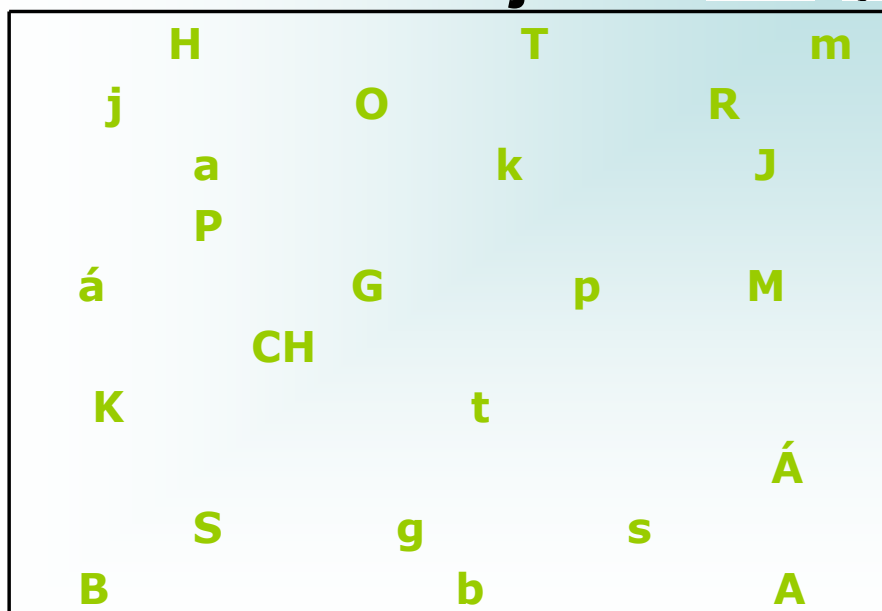
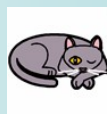
Najdi šnečkům jejich domečky. Seřad' je pak od největšího po nejmenšího a poznáš hezkou básničku.



9. Drak



10. Hledej zvíře





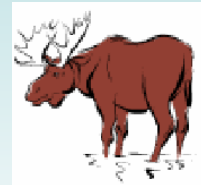
11. Co nejvíc



Kolik slov složíš z tohoto nesmyslného?



BOSRUNLKA



12. Popletená hádanka

V tiskárně to popletli a všem písmenům zapomněli natisknout svislé čáry. Doplň čáry tak, aby sis mohl hádanku také přečíst. Už určitě víš co to je.

<_U3Ξ SΞ ∟O ZΞ S<OŘÁ><v,
 vÁ ∟O ZO3Á<,
 vÁ ∟O ∟RÁ><v.
 <U_Ě OČ∟,
 VO_Á: „>Ě>,
 3UDU SΞ vĚ∟ VΞ\<U _Ě>?“



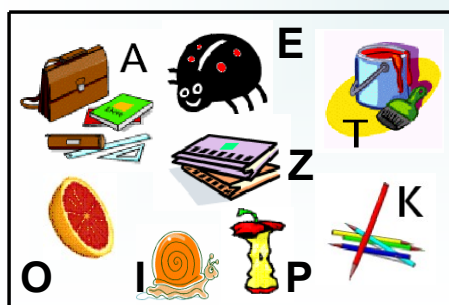


13. Najdeš všechny?



Mezi obrázky jsou 4 rozdíly.

Najdi je a písmena u změněných obrázků ti napoví jméno známého autora bajek.



14. Piš opak

ŠPATNÁ

LEVNÁ

VELKÁ

ÚZKÁ

MOKRÁ

LÍNÁ

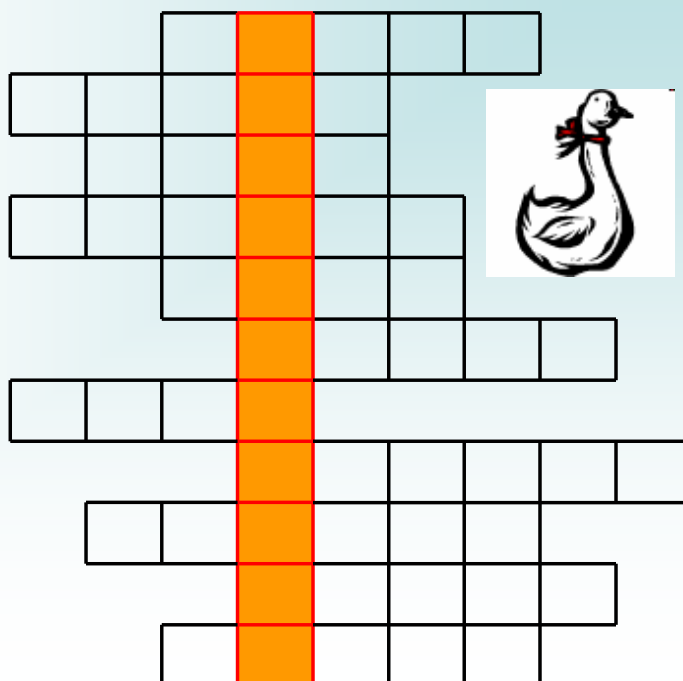
ČERNÉ

TICHÁ

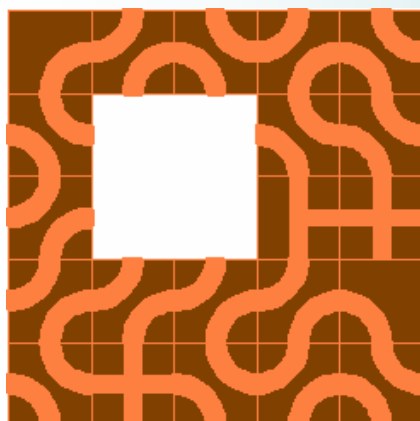
VESELÁ

MLADÁ

STUDENÁ



15. Stromové bludiště



a) Kuba



b) Honza



c) Matěj



d) Pepík

16. Budka

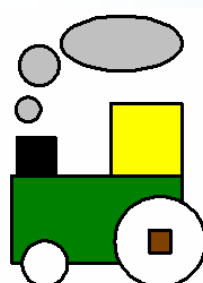
U stromu ležela/běžela stará bedna. Běžela kolem šiška/myška. Bedna se jí líbila. Ptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě bydlí?“ Nikdo se neozýval/nenazýval. Myška vlezla do bedny.

Za chvíli krákala/skákala kolem/polem žába. Také se jí bedna líbila. Ptala se: „Hroudou/Boudo, budko, kdo v tobě bydlí?“ „Já myška Hryzalka. A kdo jsi ty?“ „Žába Kuňkalka.“ „Zůstaň se mnou, Kuňkalko!“ Žába s myškou v bedně dostala/zůstala.

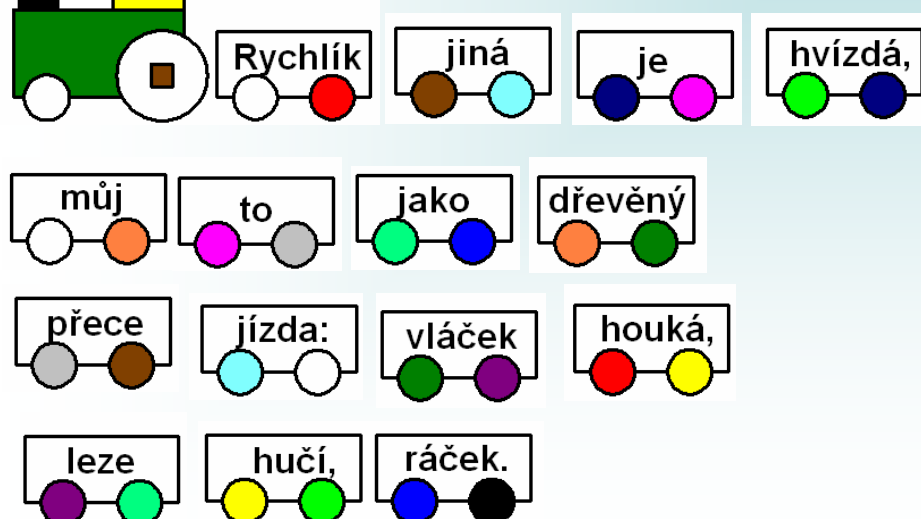
...



17. Děti

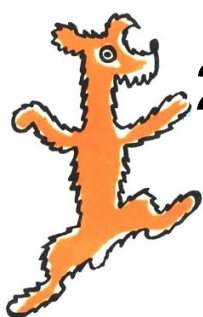


18. Vláček

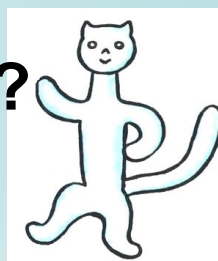


2
3
4
5
6

19. Šípková Růženka



20. Odkud mě znáš?



5.2 Klíč řešení ke sborníku pro 1. ročník

1. Kolik písmenek najdeš?

Příprava:

Vytvoříme obdélník (tabulka – jeden sloupec a jeden řádek). Vybereme 2 písmena. Mezi ně vkládáme libovolná velká tiskací písmena. To samé opakujeme na dalších řádcích. Nejlépe se k tomu hodí písmo „Lucida console“, které má stejnou šířku všech písmen (jsou pak přesně pod sebou).

MP:

Tuto tabulku můžeme rozdat všem žákům nebo žák plní úkol sám u počítače.

Příklad:

V tabulce najdi všechna písmena A a písmena C. Kolikrát napsal zajíc písmeno A a kolikrát písmeno C?

Různé možnosti:

- píšeme pouze velká tiskací písmena,
- píšeme pouze malá tiskací písmena,
- píšeme malá i velká tiskací písmena,
- vybereme si 1 hledané písmeno,
- vybereme si 2, 3, 4, ... hledaná písmena,
- hledané písmeno/a obklopuje pouze jedno jiné písmeno,
- hledané písmeno/a obklopují 2 a více písmen,
- počet řádků a počet písmen na řádku je libovolný.

Řešení:

Zajíc napsal 11 krát písmeno A a 13 krát písmeno C.

CNSSICALLOH
MRKEVCUKETA
CIBULKARACE
KKRABICEDES
KLACEKACITR
SISALMOCINE
PRCEKALICEM
IALICE
TLAECI

2. Malý indián

Příprava:

Vytvoříme tabulku. Zvolíme si cestu z jedné strany tabulky na druhou. Do těchto políček pak vepíšeme zvolené velké nebo malé tiskací písmeno (E, e). Přidáme obrázek indiána a teepee [týpí].

MP:

Tabulku v tištěné podobě rozdáme všem žákům nebo žák plní úkol sám u počítače.

Příklad:

Malý indián se ztratil a nemůže najít cestu zpět do teepee. Pomoz indiánovi najít cestu k domovu, vybarvi jen políčka s písmenem E, e.

Řešení:



E	B	C	L	E	E	H	K	C	E	e	S
Q	E	V	e	M	e	J	L	E	V	E	D
w	K	e	v	j	e	E	M	E	B	M	E
a	Z	t	o	S	F	E	E	X	N	E	R
r	u	I	p	D	G	a	A	Y	a	e	h



3. Měkká, nebo tvrdá?

Příprava:

Na měkké polštáře „položíme“ slabiky di, ti, ni, dí, tí, ní. Na tvrdé dřevo slabiky dy, ty, ny, dý, tý, ný. Ke každé slabice najdeme jedno slovo, které tuto slabiku obsahuje. A nakonec ke každému slovu vyhledáme obrázek.

MP:

Žák plní úkol u počítače. Umisťuje obrázky ke správným slabikám. Úkol můžeme také vytisknout ve větším formátu, a to každou slabiku a všechny obrázky zvlášť. Pracujeme společně. Pomocí magnetické tabule žáci přikládají obrázky k náležitým slabikám. V ideálním případě má učitel skutečné měkké polštáře a dřevěné desky. Žák si při umísťování obrázku pomáhá nejen vyslovením (sluchová analýza), ale zároveň pohmatem na polštářek či desku.

Jedná se o metodu měkkých a tvrdých kostek. Je velice vhodná pro nápravu chybného rozlišování měkkých a tvrdých slabik.

Příklad:

Přiřaď obrázek ke správné slabice.

Řešení:

di – kladivo, **ti** – kytice, **ni** – nit, **dí** – kapradí, **tí** – štír,
ní – knír

dy – jahody, **ty** – kalhoty, **ny** – bubny, **dý** – dýmka,
tý – motýl, **ný** – smutný

4. Zamaluj písmeno

Příprava:

Vybereme slova a vložíme do nich jedno písmeno navíc (nejčastěji samohlásku). Ke slovům najdeme vhodné obrázky.

MP:

Pomůckou mohou žákům být obrázky u jednotlivých slov. U počítače žák písmenu změni barvu pomocí tlačítka „Barva písma“ na bílou – písmeno zmizí. V tištěné podobě mu k tomuto úkolu stačí obyčejná tužka, kterou písmeno začerní (lze gumovat).

Příklad:

Zamaluj písmena, která sem nepatří.

SNĚHOULÁK, DOMEČEKO, TŘEŠANĚ, KAPEKA, VEVERUKA, HRYNEK

Řešení:

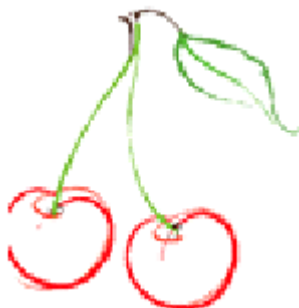
SNĚH ULÁK



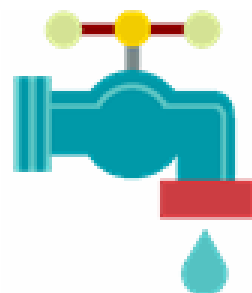
DOMEČEK



TŘEŠ NĚ



KAP KA



VEVER KA



HR NEK



5. Balónky

Příprava:

Počet písmen z tajenky je stejný jako počet balónků. Každému balónku přidělíme jedno písmeno podle toho, kam správně patří.

MP:

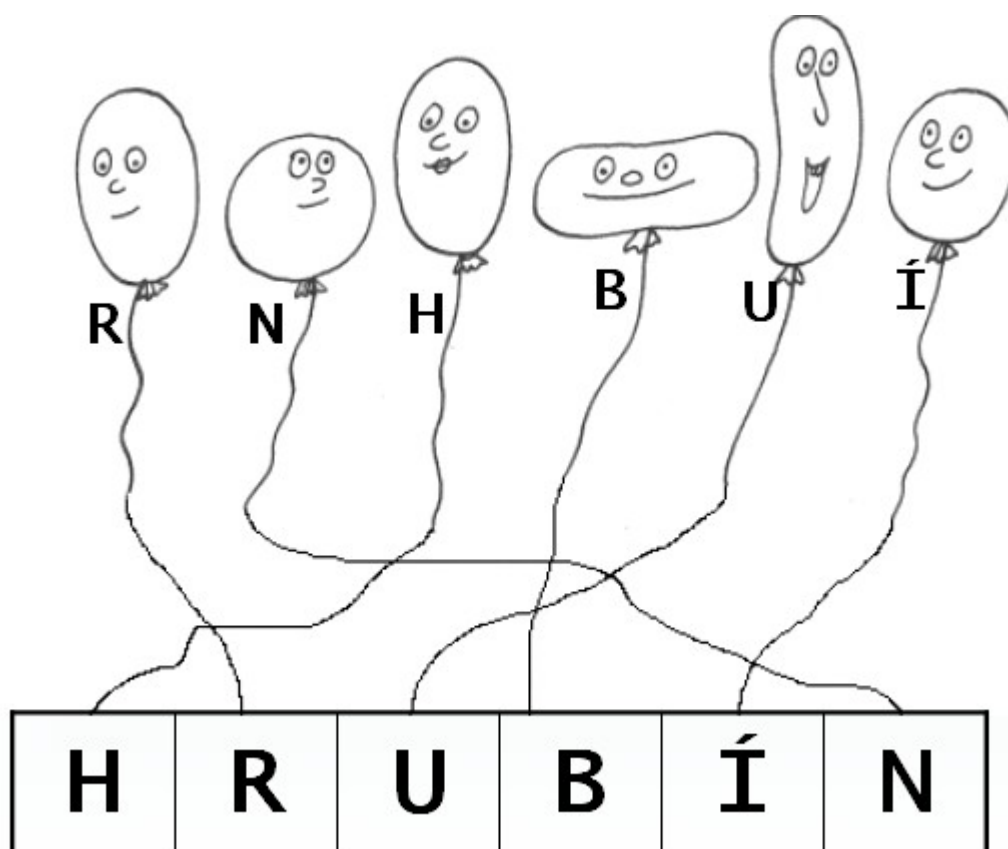
Úkol řeší žák u počítače nebo jej vyřešíme se třídou společně.

Příklad:

Malému Jirkovi uletěly balónky a uvízly na stromě. Pomož Jiříkovi stáhnout balónky zpět. Odměnou ti bude jméno známého autora básniček a pohádek pro děti.

Řešení:

Hrubín (František)



6. Zima

Příprava:

U domků změníme barvu v nejvyšším okně. Každý domek má jinou. Písmena z tajenky pak na přeskáčku umístíme pod dveře domků.

MP:

Tajenkou je slovo sněhulák. Děti jej v zimě rádi staví. Po rozluštění můžeme číst vyprávění o sněhulákovi z knihy Malované říkanky (Havel, J.: Malované říkanky. Praha, Fragment 2007, s. 16). Některé slova jsou zde namalovaná. Žáci tedy místo obrázků doplňují při čtení správná slova. U počítače žák doplní písmena do tajenky. U tištěné podoby mohou žáci spojovat písmena s barevně správně rozsvícenými „okny“ (= s tajenkou).

Příklad:

V horním okně každého domku jsou rozsvíceny různě barevné žárovičky. Písmeno pod dveřmi napiš do barevně stejně rozsvíceného čtverečku v tajence.

Řešení:



L



S



H



Á



Ě



K



N



U

7. Panenka

Příprava:

Z různých geometrických tvarů sestavíme obrázek. Do každého tvaru napíšeme písmeno. V našem případě tvoří tajenku pouze trojúhelníky.

MP:

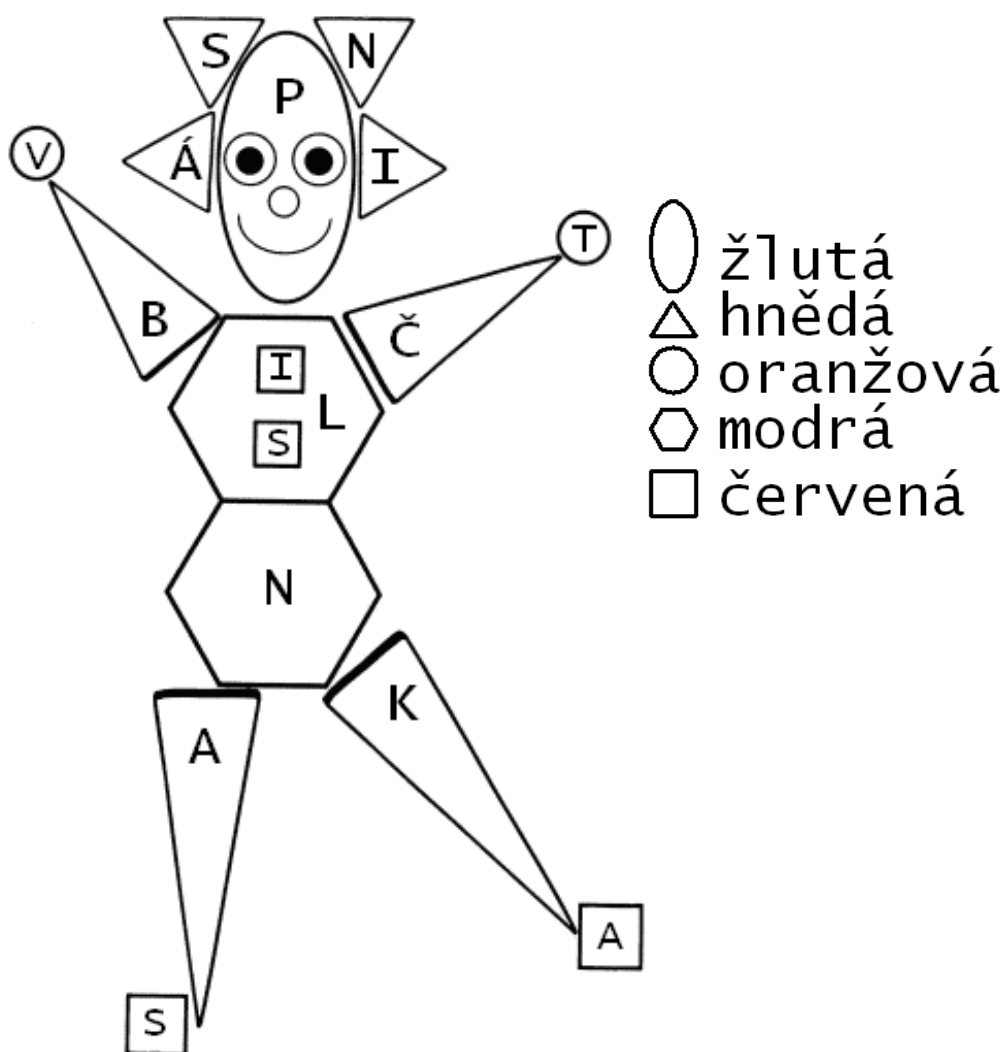
Obrázek můžeme využít na opakování geometrických tvarů a pravolevé orientace. Tento úkol se žáky řešíme společně. Velmi dobře se hodí pro motivaci před čtením básně.

Příklad:

Vybarvi tvary. Víš, jak se jim říká? Trojúhelníky skrývají tajenku. Začni pravou rukou panenky a pokračuj po směru hodinových ručiček.

Řešení:

Trojúhelníky skrývají slovo **BÁSNIČKA**.



8. Šneci

Příprava:

Do ulit šneků vepíšeme velká písmena a na těla šneků malá písmena nebo naopak.

MP:

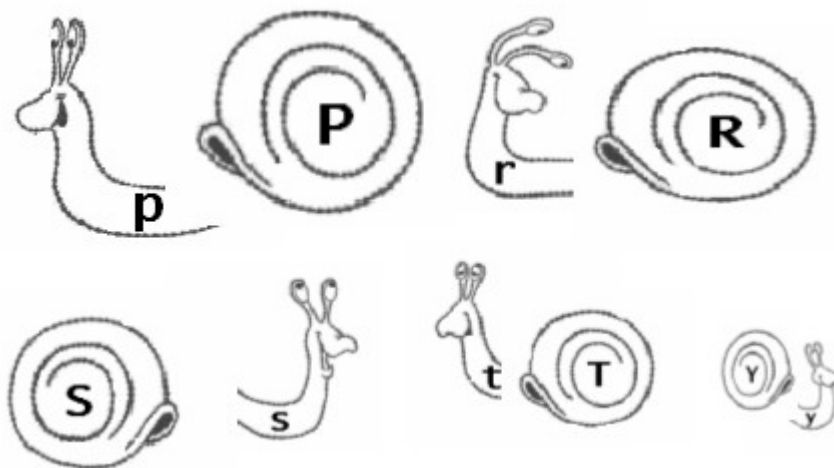
Žáci spojují šnečky s domečky tak, aby vždy k sobě správně přiřadili stejné malé a velké tiskací písmeno. V tištěné podobě obrázky nejprve vystříhneme. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. Příklad je též vhodný pro jednoho žáka, který jej může vypracovat u počítače (sám může hýbat šneky i jejich domečky a seřadit je pak podle velikosti).

Příklad:

Najdi šnečkům jejich domečky. Seřaď je pak od největšího po nejmenšího a poznáš hezkou básničku.

Řešení:

Řešením je básnička s názvem **Prsty**.



Prsty

Vařila myšička kašičku
Na zeleném rendlíčku.

Tomu dala, tomu víc,
tomu málo, tomu nic!

Ten plakal, ten skákal,
a ten maličký frrr...

do komůrky na homolky
tam se napapal.

Kožíšek, J.: Poupata. Paseka: Praha 2007, s. 73.

Prsty

Prst a prst a prst –
když se dají dohromady,
je jich plná hrst.

Žáček, J., Zmatlíková, H.: Slabikář. Alter: Praha 1999, s. 96.

9. Drak

Příprava:

Dovnitř obrázkového draka vložíme libovolná slova. Mezi jednotlivými slovy neděláme mezery.

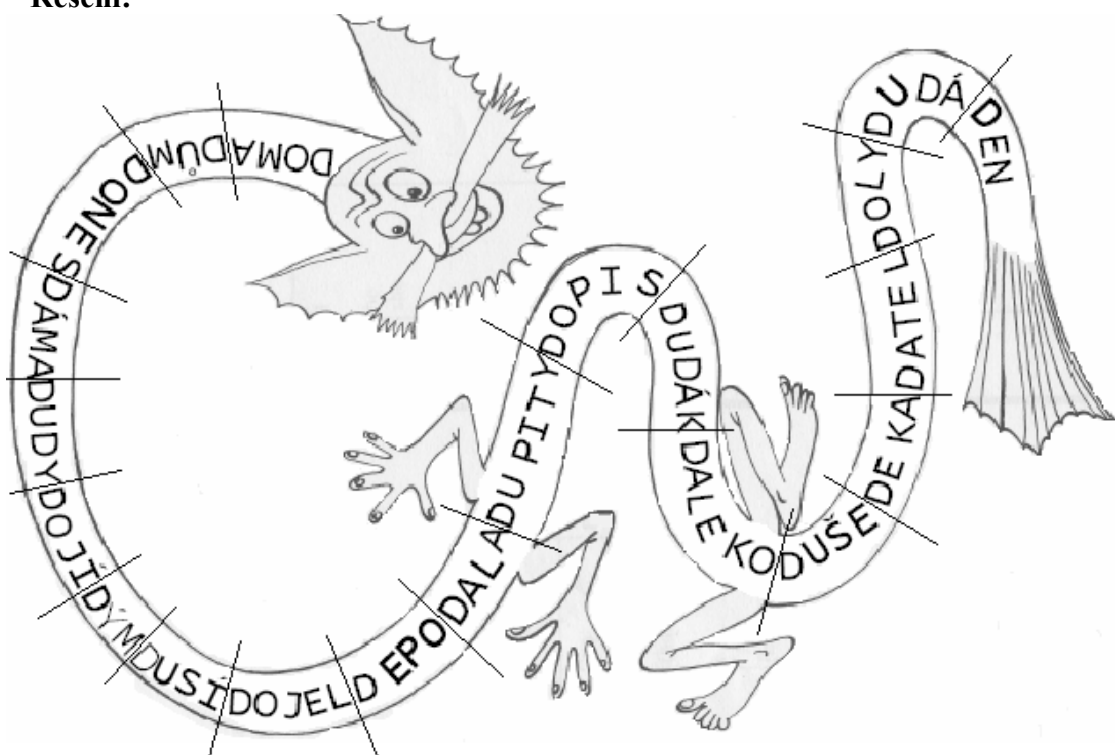
MP:

Vhodné pro samostatnou práci žáků, nebo pro jednoho žáka (sedí u počítače – žákovi draka překopírujeme do programu „Malování“, kde může sám bez pomoci učitele jednotlivá slova pomocí křivých čar rozdělit). Slova jsou vybrána ze Slabikáře. Jde o procvičení slov začínajících na písmeno „D“.

Příklad:

Drak v sobě ukryl slova začínající na písmeno „D“. Najdeš je všechna?

Řešení:



10. Hledej zvíře

Příprava:

Vybereme si slovo. Písmena (velká tiskací) z tohoto slova libovolně rozmístíme po obdélníku. Kolem nich pak vepíšeme jiná jakákoliv jiná písmena, a to ve dvou exemplářích (stejně malé a velké tiskací písmeno).

MP:

Žákům může pomoci k vyřešení i obrázek nad obdélníkem. Ovšem jen jeden je ten pravý. Žáci vyškrtávají pouze písmena, která jsou napsána v obdélníku dvakrát – písmenům změni barvu pomocí tlačítka „Barva písma“ na bílou – zmizí. Zůstanou jim pouze písmena, ze kterých sestaví zvíře. Pro zasmání si pak se žáky přečteme vtip o hrochovi.

Pro zasmání – Čtení hned po slabikáři. Nakl. Blug, s. 51

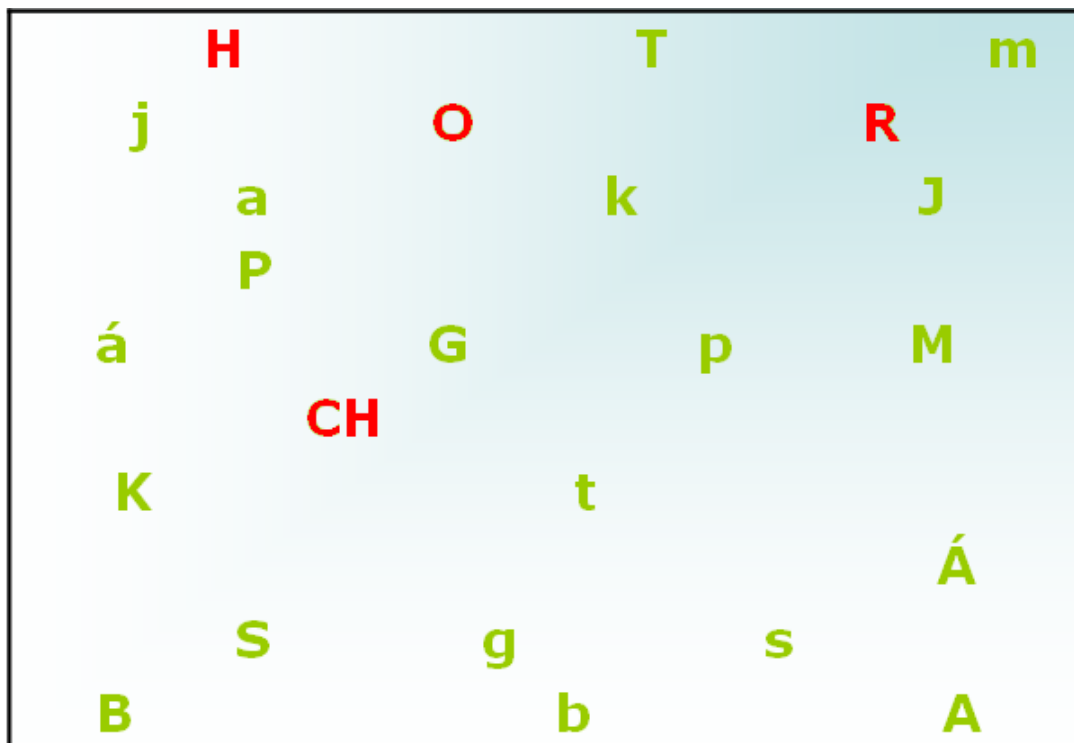
Kuba s tatínkem navštívil zoologickou zahradu. Na první pohled je upoutal mohutný hroch. „Tatínku, proč je ten hroch tak tlustý?“ „No přece proto, aby se neprotáhl mřížemi.“

Příklad:

Některá písmena jsou zobrazena dvakrát. Najdi je a vymaž. Zůstanou ti 4 písmena, ze kterých slož název zvířete.

Řešení:

Hroch



11. Co nejvíc

Příprava:

Velkými tiskacími písmeny napíšeme na papír co možná nejdelší slovo, které zároveň obsahuje hodně různých písmen (např. mateřídouška, sedmihlášek, detektivka, pračlověk). Nebo si vymyslíme slovo nové, i nesmyslné, (např. - B O S R U N L K A).

MP:

Na lístečku rozdáme žákům slovo. Nejlépe do dvojic nebo do menších skupin. Žáci mohou sestavovat slova z písmen, která mají v deskách. Při plnění úkolu si žáci rozšiřují slovní zásobu.

Příklad:

Kolik slov složíš z tohoto nesmyslného slova? B O S R U N L K A

Řešení:

B O S R U N L K A

- číslovka – nula,
- zvíře – brouk, kos, kur, los, srna
- rostlina – buk,
- část těla – ruka, oka, nos,
- citoslovce – buch,
- další – bas, bok, bos, klas, klub, lano, laso, louka, lok, luk, luna, nora, rosa, sol, suk,...

Obměna: Hra „Písmenková burza“

Pomůcky: kartičky s písmeny (60 písmen – A, A, A, Á, B, C, Č, D, D, E, E, E, Ě, Ě, É, F, G, H, CH, I, I, Í, J, J, K, K, L, L, M, M, N, N, O, O, O, Ó, P, P, R, R, Ř, S, S, Š, T, T, U, U, Ů, Ú, V, V, X, Y, Y, Ý, Z, Z, Ž)

Hra:

Každý žák si vytáhne jedno písmeno. Hledá partnery, s nimiž by vytvořil úplné české slovo. Bodovou hodnotu mají jen slova nejméně třípísmenná (1 bod za každé písmeno). Čím je slovo, které společně vytvoří delší, tím je cennější. Na vytváření slov je časový limit. Žáci se také navzájem mohou "přetahovat" („Když se k nám přidáš, budeme mít delší slovo.“ apod.). Každý z hráčů první utvořené skupiny získá navíc 2 body za prvenství.

Tato hra se dá využít v jakémkoli ročníku prvního stupně.

12. Popletená hádanka

Příprava:

Vybereme si text a u každého písmene umažeme svislé čáry (např. v programu „Malování“). U písmene **U** svislé čáry ponecháme, špatně by se poznávalo.

MP:

Doplňovat svislé čáry mohou žáci před nebo po přečtení textu. Před čtením si též můžeme se žáky povídat o obrázku, který text doprovází.

Příklad:

V tiskárně to popletli a všem písmenkům zapomněli nakreslit svislé čáry. Doplň čáry tak, aby sis mohl básničku také přečíst. Už určitě víš, co to je.

Řešení:

Odpověď na hádanku je **kuřátko**.

KLUBE SE TO ZE SKOŘÁPKY,
MÁ TO ZOBÁK,
MÁ TO DRÁPKY.
KULÍ OČI,
VOLÁ: „PÍP,
BUDU SE MÍT VENKU LÍP?“



(Žáček, J.: Slabikář. Alter: Praha 1999, s. 96)

KLUBE SE TO ZE SKOŘÁPKY,
MÁ TO ZOBÁK,
MÁ TO DRÁPKY.
KULÍ OČI,
VOLÁ: „PÍP,
BUDU SE MÍT VENKU LÍP?“



13. Najdeš všechny?

Příprava:

Vybereme obrázky. Každý obrázek ve dvou kopiích. Jeden obrázek z dvojice ponecháme a u druhého provedeme malou změnu (např. změna barvy teček). Každému obrázku přiřadíme písmeno z tajenky. K takto připraveným obrázkům přidáme obrázky jiné, které zůstávají stejné.

MP:

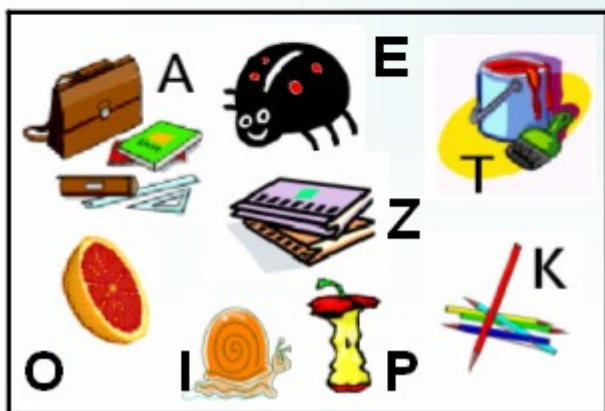
Tento úkol rozdáme všem žákům nebo žák plní úkol sám u počítače. Úkol zadáváme před nebo po přečtení některé z Ezopových bajek (např. Lev a myš, Liška a čáp – zjednodušené pro děti v knize Pohádky a povídky pro malé čtenáře - Hřebejková, Fabianová, Šimanová, Sedláček: 1983: 35 a 37). Velmi dobře se hodí na procvičování zrakového vnímání a rozlišování.

Příklad:

Mezi obrázky jsou 4 rozdíly. Najdi je a písmena u změněných obrázků ti napoví jméno známého autora bajek.

Řešení:

Řešením je jméno známého autora bajek – **EZOP**. Beruška má červeně vybarvené tečky, sešitu přibyl modrý čtverec, pomeranč má žlutě zbarvený střed, ohryzek má stopku opačně.



14. Piš opak!

Příprava:

Vybereme dvojice slov s opačným významem. Tajenka zní O hloupé huse. Vždy jedno slovo z dvojice vhodně umístíme do hřebenovky.

MP:

Úkol na rozšiřování slovní zásoby. Žáci musejí vymyslet slova opačného významu. U počítače žák doplňuje slova do hřebenovky. Ve výuce pak připravíme hřebenovku na tabuli. Po vylustění a přečtení vyprávění O hloupé huse od Ondřeje Sekory (Slabikář pro 1. ročník ZŠ: Didaktis: 2002: 112) mohou žáci pantomimicky předvádět jednotlivá slova.

Příklad:

Doplň do hřebenovky opak.

Řešení:

ŠPATNÁ – DOBRÁ, LEVNÁ – DRAHÁ, VELKÁ – MALÁ, ÚZKÁ – ŠIROKÁ,
MOKRÁ – SUCHÁ, LÍNÁ – PILNÁ, ČERNÉ – BÍLÉ, TICHÁ – HLUČNÁ,
VESELÁ – SMUTNÁ, MLADÁ – STARÁ, STUDENÁ – TEPLÁ.

O HLOUPÉ HUSE

		D	O	B	R	Á			
D	R	A	H	Á					
	M	A	L	Á					
Š	I	R	O	K	Á				
		S	U	CH	Á				
			P	I	L	N	Á		
B	Í	L	É						
			H	L	U	Č	N	Á	
S		M	U	T	N	Á			
			S	T	A	R	Á		
		T	E	P	L	Á			

15. Stromové bludiště

Příprava:

Vytvoříme bludiště a vyjmeme z něj nějakou vnitřní část. Tuto část modifikujeme tak, že ze všech možných dílků složíme tři další varianty, přičemž žádná z nich se na původní místo v bludišti nehodí.

MP:

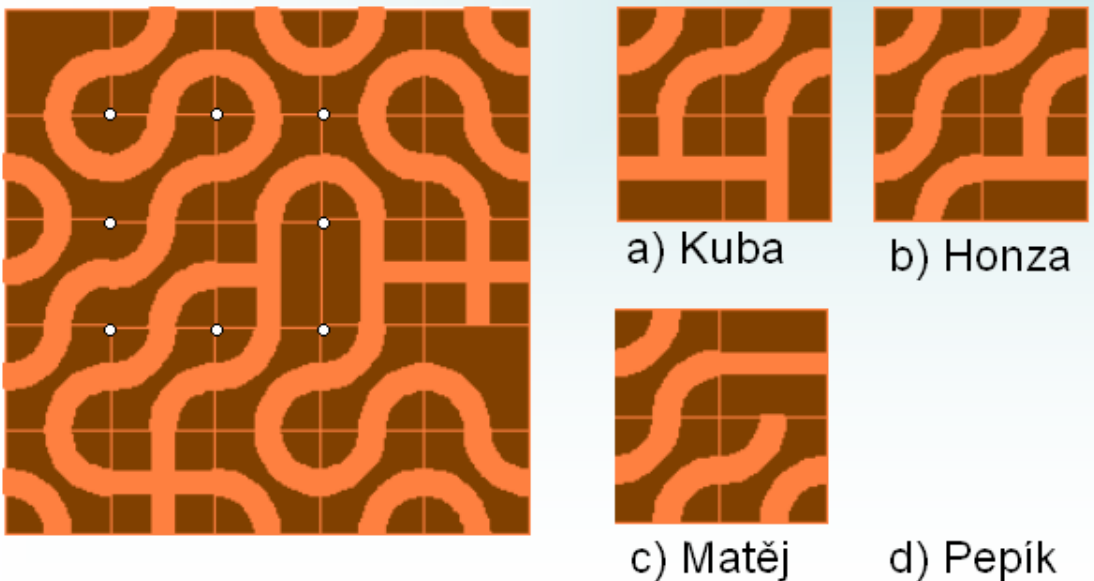
Žák u počítače posunutím zjišťuje, která z částí patří dovnitř bludiště. V tištěné podobě si všechny části vystřihne nebo úkol řeší bez pomoci nůžek (obtížnější). Cvičí si tak zrakové vnímání. Po splnění úkolu čteme vyprávění „Jak šli tři bratři pro kládu“ (Žáček, J., Zmatlíková, H.: Moje první čítanka. Všeň: Alter 1993, s. 14-15.).

Příklad:

Pod kůrou stromů existuje dobře ukrytý svět sám pro sebe. Svět plný spletitých chodbiček, které si razí docela malí červíci. Lidem svět červíků připomíná bludiště, podobné tomu našemu. Najdi správný střed červích chodbiček a dozvíš se, který kluk je pouze kamarád tří bratrů.

Řešení:

Pepík



16. Budka

Příprava:

Vybereme si text a u vhodně zvolených slov přidáme jiná (podobná kořenem slova, nebo ta, která se rýmují).

MP:

Žák volí ze dvou možností tu, která je logicky správná. V počítači podtrhne správné slovo pomocí tlačítka „Podtržení“. Na papíře pak podle pravítka tužkou. Po přečtení se ptáme, jak by mohl příběh pokračovat a následně si jej dočteme. Text se dobře hodí také k dramatizaci.

Příklad:

Vyber to správné.

Řešení:

U stromu ležela/běžela stará bedna. Běžela kolem šiška/myška. Bedna se jí líbila. Ptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě bydlí?“ Nikdo se neozýval/nenazýval. Myška vlezla do bedny.

Za chvíli krákala/skákala kolem/polem žába. Také se jí bedna líbila. Ptala se: „Hroudo/Boudo, budko, kdo v tobě bydlí?“ „Já myška Hryzalka. A kdo jsi ty?“ „Žába Kuňkalka.“ „Zůstaň se mnou, Kuňkalko!“ Žába s myškou v bedně dostala/zůstala.

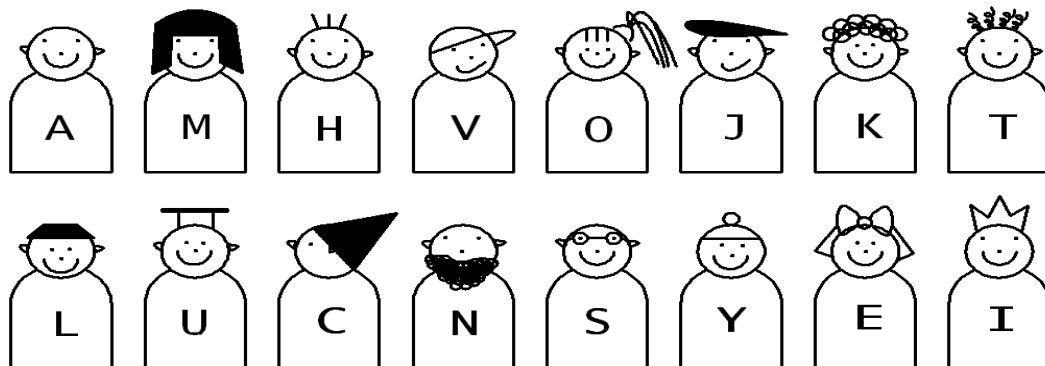
...

(Slabikář, SPN, 1961)

17. Děti

Příprava:

Zvolíme si text a písmena přiřadíme „dětem“. Potřebujeme tolik různých kluků a holčiček, kolik písmen se objeví v textu.

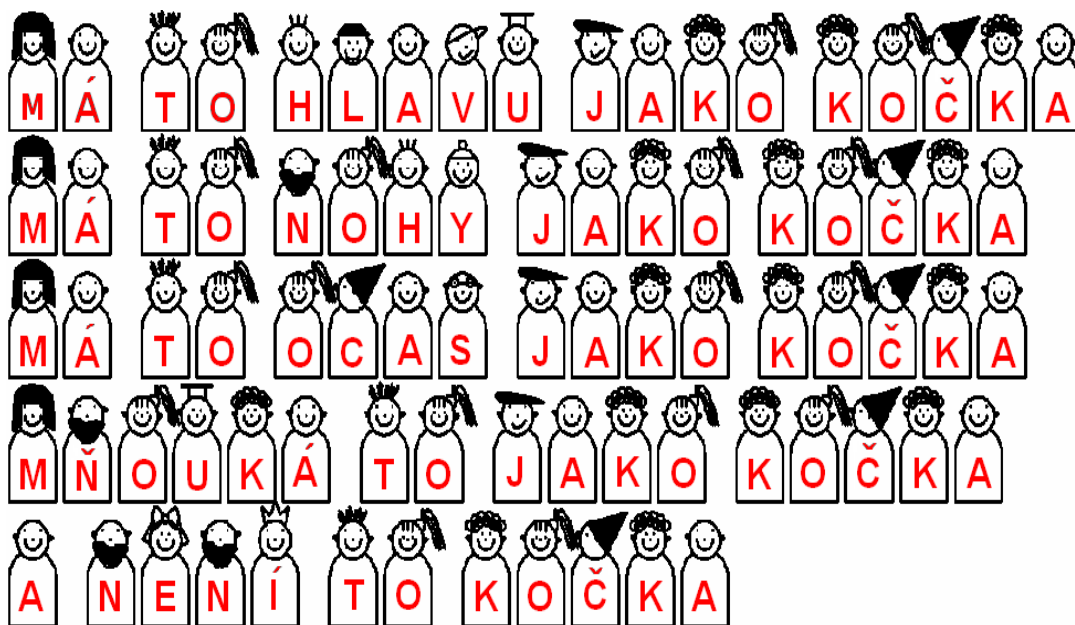


MP:

Tuto doplňovačku můžeme rozdat všem žákům nebo žák plní úkol sám u počítače.

Příklad:

Kluci a holky mají na tričku každý jedno písmeno. Pokud správně doplníš písmena, přečteš si hádanku, kterou si pro tebe připravili. Pak už pro tebe bude jistě jednoduché zjistit, co mají všichni doma.



Řešení:

Kocour

(K. J. Erben: Říkej si a hraj. Praha: Albatros 1986, s. 50)

18.Vláček

Příprava:

Do každého vagónu vepíšeme jedno slovo z básně. Barva kol prozrazuje, jak správně patří za sebou. Sousedním vagónům vybarvíme kola stejnou barvou.

MP:

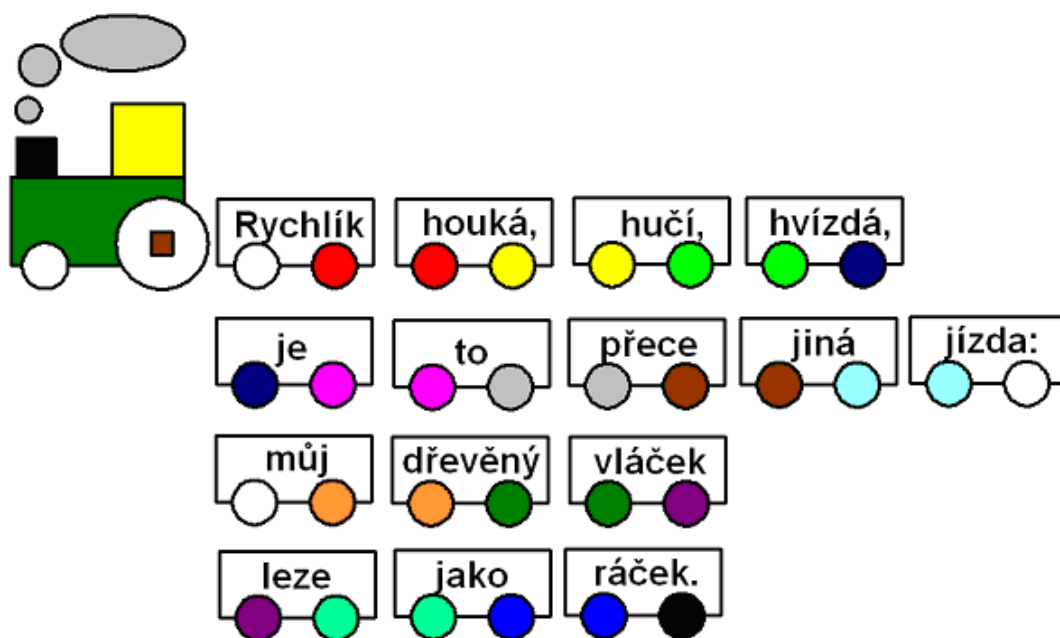
Vlak se dá vytisknout i ve větším formátu a na vagóny můžeme napsat např. abecedu, slova z jakéhokoli textu, píseň atd. Žák má možnost u počítače libovolně pohybovat vagóny. U vytištěného vlaku nejprve žák vagóny vystříhá a pak je skládá.

Příklad:

Vlaku se popletly vagóny. Pomůže ti barva kol u vagónů. Sousední vagóny mají stejnou barvu kol.

Řešení:

Básnička **Vláček**.



(Hřebejková, J., Fabiánová, I., Šimanová, A., Sedláček, K. F.: Pohádky a povídky pro malé čtenáře. Praha: SPN 1983, s.43.)

19. Šípková Růženka

MP:

Jedna z nejoblíbenějších a žáky velmi dobře přijímaných metod – obrázková osnova (převzato z časopisu Sluníčko). Žáci mohou takovéto osnovy sami tvořit (např. v hodinách výtvarné výchovy).

Příklad:

Jak to bylo? Vyprávěj pohádku a seřaď obrázky tak, jak mají následovat za sebou. K tomu dopiš do prázdných koleček ve správném pořadí čísla. Napoví ti drobné motivy, které se opakují vždy ve dvou obrázcích následujících po sobě.

Řešení:



Pozn.

Převzato ze stránky:

http://www.detskestranky.cz/clanek/1084o_sipkove_ruzence.htm,

„S laskavým svolením vydavatelství Mladá fronta vám přinášíme pohádkovou stránku z časopisu Sluníčko“.

20. Odkud mě znáš?

MP:

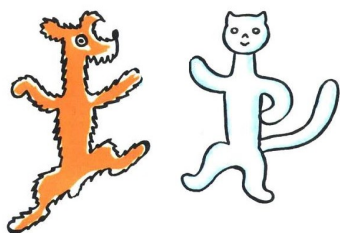
Žáci většinou postavičky z Večerníčků dobře znají a dokáží je pojmenovat.

Příklad:

Poznáš všechny postavičky? Které patří k sobě? Z jakých jsou knížek? Co mají společného?

Řešení:

Všechny postavy známe také z Večerníčků.



Josef Čapek: Povídaní o pejskovi a kočičce
Hlavní postavy: Pejsek a kočička (ilustrace autor)



Václav Čtvrtek: Rumcajs, Manka, Cipísek
Hlavní postavy: Manka a Rumcajs (ilustrace Radek Pilař)



Alan Alexander Milne: Medvídek Pú
Hlavní postavy: Medvídek Pú, Prasátko (ilustroval E.H. Shepard)

Václav Čtvrtek: Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky
Hlavní postavy: Křemílek a Vochomůrka
(nakreslil Zdeněk Smetana)



Otfried Preussler: Malá čarodějnice
Hlavní postavy: Malá čarodějnice, havran Abraxas
(ilustroval



Zdeněk Smetana)

Eduard Petiška: Jak krtek ke kalhotkám přišel
Hlavní postava: Krteček (ilustroval Zdeněk



Miler)



Jaromír Kincl: Rákosníček a rybník
Hlavní postava: Rákosníček (nakreslil Zdeněk Smetana)

Václav Čtvrtek: Říkání o víle Amálce
Hlavní postava: Víla Amálka (ilustroval Václav Bedřich)
5.3 Sborník pro 2. a 3. ročník









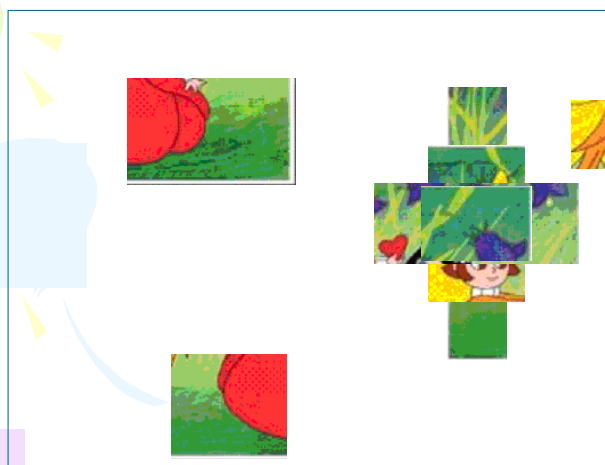
1. Kdo to je?

k m

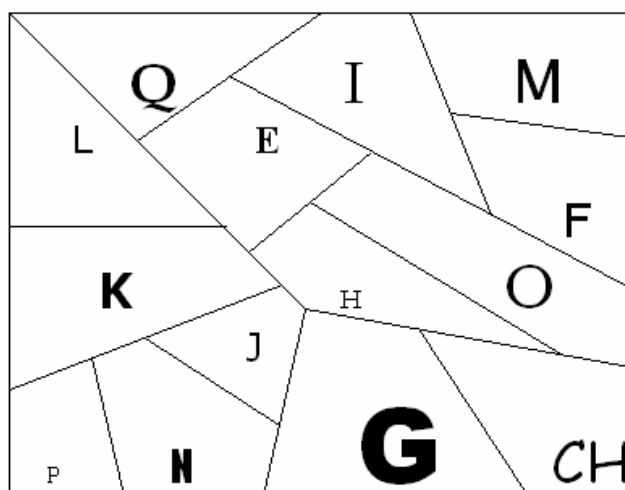
R m

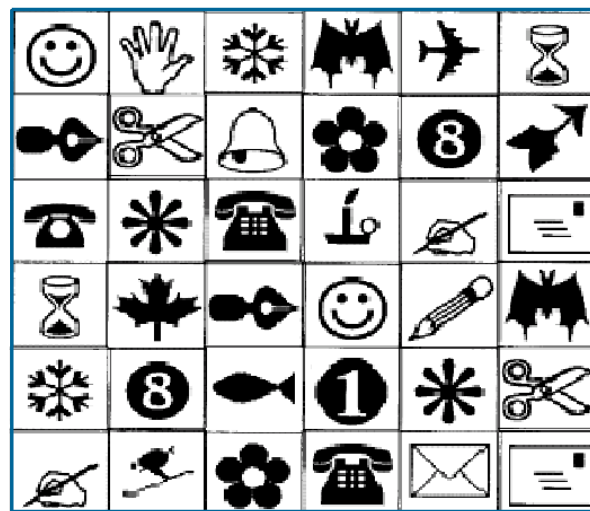
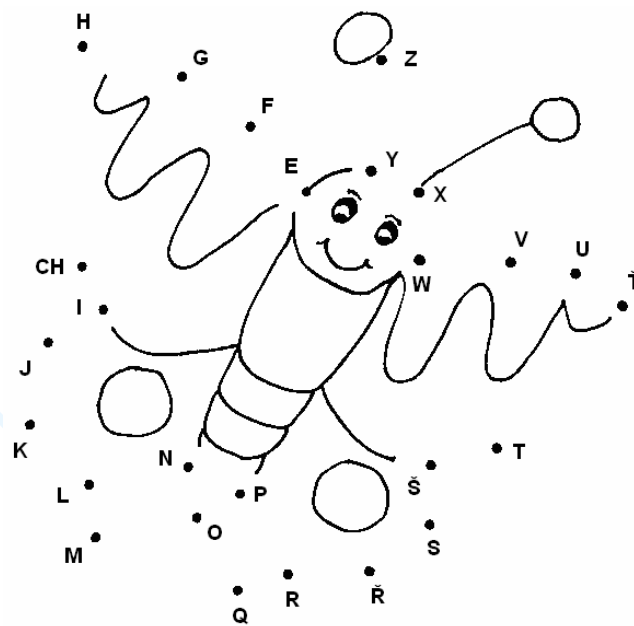
v m

2. Slož obrázek



3. Znáš abecedu?



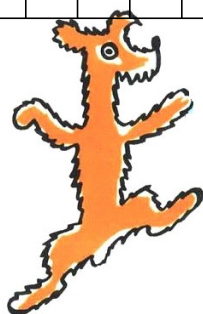


R 1	7	1	3	6	4	2	1	4	3	1	1
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

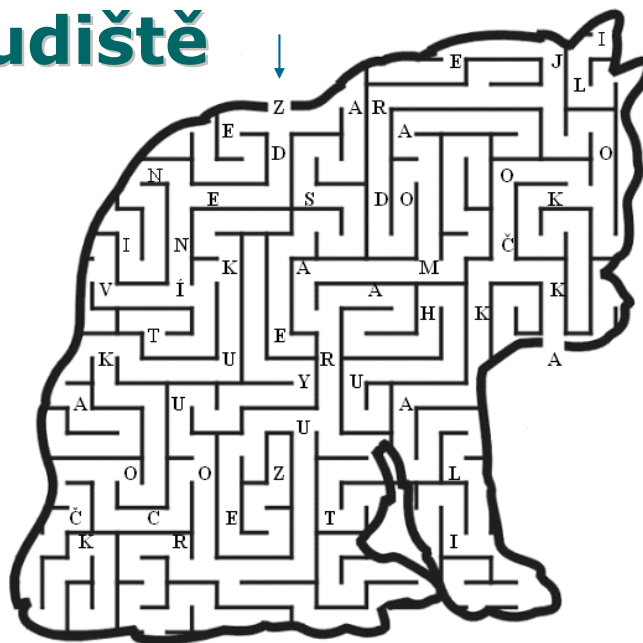
D	Y	S
I	O	T
Ř	Y	M
Y	N	I
T	T	Ř
Č	S	T
B	O	D

J								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

- 1) pravý horní roh
- 2) ve třetím řádku druhé písmeno zleva
- 3) druhé písmeno shora, třetí sloupec
- 4) pravý dolní roh
- 5) druhé písmeno zprava v sedmém řádku
- 6) poslední řádek šesté písmeno zleva
- 7) čtvrtý sloupec páté písmeno shora
- 8) horní roh, levý
- 9) první řádek čtvrté písmeno zprava
- 10) poslední sloupec druhé písmeno zdola



7. B



8. Ztracené věci

Několik pohádkových hrdinů poztrácelo své věci. Uhodneš z jakých byli pohádek?



9. Píseň

1	2	3							
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

„A to kuře krákoře běhá po dvoře, má panenka pláče doma v komoře.“

--	--	--	--

Očíslov jednotlivá slova čísly 1-13,

a = 1

to = 2

kuře = 3 atd.



Sestav novou větu ze slov:

9 8 11 3 1 2 4 1 5 12 13

Dovedl bys sám vymyslet nějakou další větu a skrýt ji pod čísla? Poznáš odkud je tato věta?



10. Jména



Jaké slovo se ukrylo v dětských jménech?



**PAVEL RADANA ANNA NATÁLIE
ONDŘEJ SERVÁC TEREZA IVA
KLEMENT ANTONÍN**



11. Tajemný čtverec



J	A	N	U	P	E
Š	K	Í	D	O	K
L	A	Č	I	J	L
A	M	M	Ě	U	A
N	K	A	S	T	P
U	D	O	V	O	R

12. Rozházená dlažba

♥ ♦ U ♣	♦ O ♣ ♠	♣ B ♦	♣ Z ♦ ♠
♦ ♠ O ♥	♠ E ♥ ♦	♦ H ♣	♣ N ♠ ♥
C ♦ ♥	♣ U ♥ ♦	♠ O ♦	♥ B ♣
♠ H ♥ ♣	♦ Á ♠ ♣	♥ Ī ♦ ♠	♥ ? ♣

13. Osmisměrka

V	CH	K	E	N	Í	L	E	B	M	U	R	T
E	B	Ů	K	B	C	V	R	Č	E	K	Z	K
L	V	E	V	Í	Ý	D	Á	V	O	Í	R	H
O	Ř	CH	R	A	N	K	E	B	C	Á	Í	L
K	B	R	O	U	K	P	Y	T	L	Í	K	E
V	L	O	M	P	Š	L	Á	O	O	H	O	M
A	E	U	Ů	H	K	K	V	T	Á	O	M	Ý
R	CH	S	R	A	D	N	A	K	O	CH	Á	Ž
M	A	T	A	A	A	L	E	Č	V	P	R	Ď
F	E	R	D	A	M	R	A	V	E	N	E	C

slova:

Beruška, blecha,
brouk Pytlík, býk,
cvrček, Ferda
Mravenec,
hlemýžď, hoch,
chroust, chůva,
kobylka, komár,
královna,
mravkolev,
múra, ovád,
potápník,
Trumbelínek,
včela.

14. Osmisměrka 2

O	T	P	A	Ř	Í	Z	E	K
Y	M	A	H	E	Č	Í	E	E
K	Z	Z	S	Ž	Á	V	Y	N
N	T	Í	Á	E	R	N	T	Á
Í	E	Ř	Ř	N	K	E	B	B
Ř	S	B	U	CH	T	Y	O	Ž
O	A	E	Í	P	S	Ý	R	D
K	L	O	U	Č	E	K	D	K

Slova: bříza,
buchty, drobty,
džbáněk,
hamy, klouček,
kořínky, kráčí,
pařízek, řeže,
řízy, spí, sýr,
tesal, zívne.

15. Čtyřsměrka

K	M	S	L	U	CH	Á	T	K	O
A	Š	K	L	O	K	A	N	I	L
D	O	E	R	P	I	R	Á	T	J
R		H	B	S	L	O	N	Y	O
N	Š	B	M	E	A	C	P	G	N
O	M	A	CH	O	S	U	A	R	A
Ž	I	C	R		E	T	Ž	K	T
K	C	I	B	U	L	K	O	V	Á
O	I	L	A	M	D		U	V	N
V	N	O	U	L		F	T	B	Á
Á	K	H	O	R	Á	Č	E	K	O
R	A	N	T	U	Č	Ň	Á	C	I

16. Uhadneš všechny?

1. Jednu tlustou nožičku,
zato žádnou ručičku.
Klobouk jako střechu,
má ten fešák v mechu.

2. Kdo má vpředu dvě oči,
ale vzadu ještě spoustu dalších?

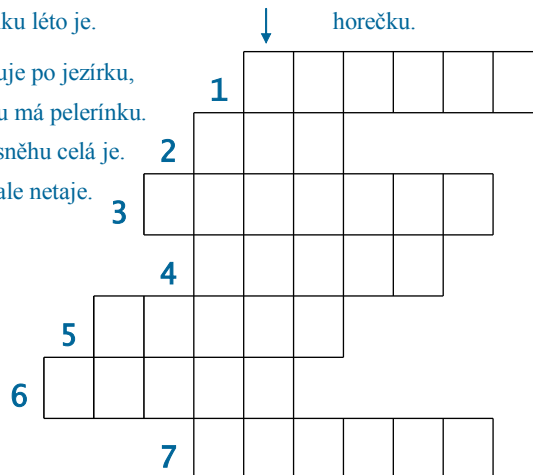
6. Je to kulička
samá jehlička.
Dupe si k večeri,
až když se sešerí.

7. Zčervená-li,
sladká je,
v červnu vždycky
uzraje.

3. Je to skříň, a přece není.
Voda se v ní na led mění.
Jen zima v ní panuje,
i když venku léto je.

4. Tiše pluje po jezírku,
pěrovou má pelerínku.
Jak ze sněhu celá je.
Nikdy ale netaje.

5. Hřeji, pálím,
chlapečku,
a přec nemám
horečku.



17. Přísloví

Bez práce

se člověk učí.

Dvakrát měř,

nejsou koláče.

Chybami

má krátké nohy.

Kolik řečí umíš,

jednou řež.

Lež

tolikrát jsi člověkem.

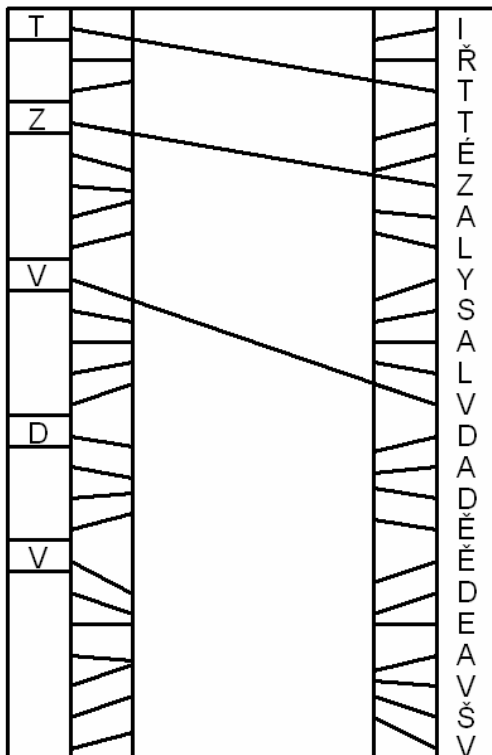


18. Holič



Rád se dívá_ z dá_y na holiče. Je to ve_lé, když přijde dě_ček, sedne si před zrc_a_lo a dá se namydlit. Potom h_ič pohybuje rukama a děd_ek je oholen. Je to veselé, k_yž mu holič stří_ na bradu vonný de_tík. Dědeček je oholen a voní.

Dnes p_jdu i já k holiči. Už jsem u něho. Škoda, že mě také nen_ydlil. Vjede mi do vlasů železnými prsty, až mě to zastudí. A na mé hlavě se zatřpytila bílá silnice. Holič si kolem m_e zatančí a několikrát stříhne. Pak mi postříká hlavu voň_a_ou a učeše mi pěšin_u. Budu nedělní a za krkem mě to bude kousat. A ze všech stran se vidím v nád_rných zrcadlech.



19. Přetahovačka

Jestliže přepíšeš ve směru čar do prázdných políček náležitá písmena, ověříš si název jedné ze známých pohádek K. J. Erbena.



20. Popletená báseň

Tři náramní lovci,
jednou v neděli.
vydali se na lov
jak jsme slyšeli,

a zas nikde nic,
zářil půlměsíc.
jenom na obloze
Celou noc šli vřesem

tiše koráb plout.
Marně prochodili
zahlédli jen v dáli
v kraji každý kout,

jenom ementál.
První pravil: Měsíc.
Třetí řekl: Je to
Druhý se mu smál.

Třetí řekl: Je to
Druhý: Ale kdež.
dům a na něm věž.
První pravil: Koráb.



5.4 Klíč řešení ke sborníku pro 2. a 3. ročník

1. Kdo to je?

Příprava:

Obrázky známých postav z Večerníčků pomocí programu Malování „začerníme“. Vzniknou tak pouze jejich siluety.

MP:

Vhodné jak pro jednoho žáka (sedí u počítače a sám doplňuje jména postav), tak pro práci ve dvojicích či skupinách. Poté společně hledáme postavy v knihách, abychom se přesvědčili o správnosti našich odpovědí.

Příklad:

Pojmenuj známé pohádkové postavy. Řekni názvy knížek, ve kterých je můžeš najít.

Řešení:

KRTEČEK, RÁKOSNÍČEK, MOTÝL EMANUEL, VÍLA AMÁLKA, MALÁ ČARODĚJNICE



Další postavy:

Medvídek Pú, Prasátko, Štaflík a Špagetka, havran Abraxas, Maková panenka, myška.

Poznáš, které z nich patří do stejné pohádky?

Krteček a myška, Medvídek Pú a Prasátko, Štaflík a Špagetka (ilustroval Zdeněk Smetana), Malá Čarodějnice a havran Abraxas, motýl Emanuel a Maková panenka (ilustrovala Gabriela Dubská).

Odkud všechny tyto postavy znáš? Z Večerníčků.



2. Slož obrázek

Příprava:

Zvolíme si obrázek z knížky a oskenujeme ho. Rozdělíme jej na části. Části promícháme. Pokud pracujeme s žáky ve třídě (např. ve dvojicích) je rychlejší obrázek vytisknout a poté rozstříhat.

MP:

Úkol je vymyšlen tak, aby jej žák mohl snadno vyřešit sám u počítače. Vytisknutý obrázek si mohou rozstříhat žáci sami. Obrázky podle potřeby používáme pro všechny stejné nebo naopak různé. Můžeme jich mít celou řadu a pak je nejlepší mít rozstříhaný obrázek každý v jednom sáčku (obálce). U něho necháváme i nerozstříhanou podobu. Je vhodnou motivací před čtením čítankového textu nebo knihy především v nižších ročnících. Žáci si zároveň cvičí jemnou motoriku a zrakovou paměť.

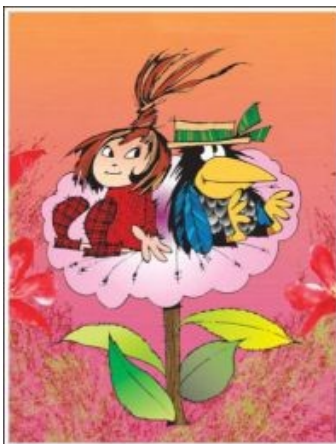
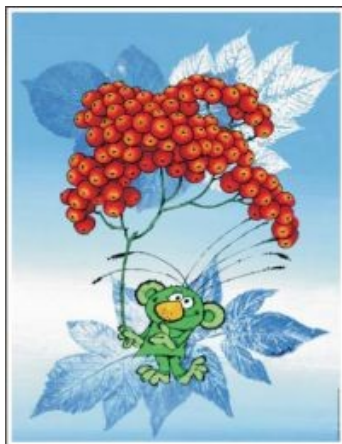
Příklad:

Slož obrázek. Pak řekni, co na něm vidíš.

Řešení:

Na obrázku je motýl Emanuel a Maková panenka (ilustrátorem je Gabriela Dubská).

Další obrázky ilustroval Zdeněk Smetana.



3. Znáš abecedu?

Příprava:

Obdélník rozdělíme na nepravidelné dílky. Do každého z nich pak vložíme jedno písmeno abecedy. Použijeme písmena tiskací nebo psací, popř. je kombinujeme. Některá písmena jsou malá, jiná velká, některá jsou tenká, jiná silná a výrazná.

MP:

Základní obrazec může mít i jiné tvary (např. čtverec, trojúhelník, kruh apod.). Velikost obrazce je na úvaze učitele. Takových obrazců si připravíme celou řadu. Můžeme je před hodinou nakreslit na tabuli. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích (jeden kontroluje druhého), ve skupinách (zvítězí ten, kdo úkol splní v nejkratším čase) apod.

Výsledky z prvního kola jsou jen východiskem k dalšímu zkoumání - opakujeme stejnou hru (žák si zlepšuje zrakovou paměť, učí se poznávat písmena abecedy, rozšiřuje si zorné pole, apod.).

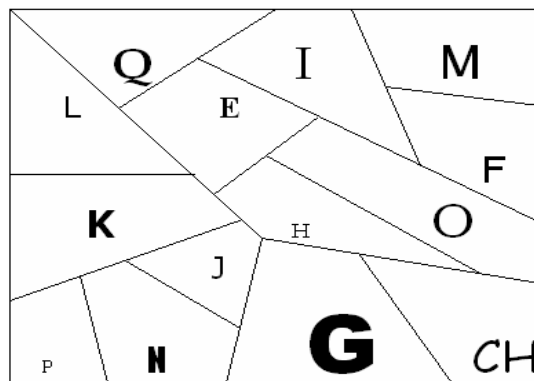
Příklad:

Žák má postupně ukazovat obráceným koncem tužky písmena tak, jak jdou v abecedě za sebou.

V našem příkladu žák začne od písmene E a končí u Q.

Různé možnosti:

- nejlehčí je úkol, pokud písmena začínají od písmene A,
- libovolně také volíme velikost obdélníku a počet dílů, na které jej rozdělíme,
- čas si mohou žáci měřit navzájem ve dvojicích (jeden pracuje a druhý stopuje).



Obměna:

Z tvrdého papíru si vytvoříme třicet čtyři karet a na každou napíšeme jedno velké tiskací písmeno. Celou abecedu promícháme a rozložíme na stůl do pěti řad. Žák opět postupně ukazuje otočenou tužkou písmena tak, jak jdou v abecedě za sebou nebo místo abecedy vytváří kratší nebo delší větu.

A	B	C	Č	D	Ď	E
F	G	H	CH	I	J	K
L	M	N	Ň	O	P	Q
R	Ř	S	Š	T	Ť	U
V	W	X	Y	Z	Ž	

4. Kdo jsem?

Příprava:

Vezmeme jakýkoli nedokončený obrázek. Známe jsou především s číslicemi u jednotlivých spojovacích bodů. Tyto číslice pouze vyměníme za písmena abecedy. Zvolíme si písmeno, kterým začneme.

MP:

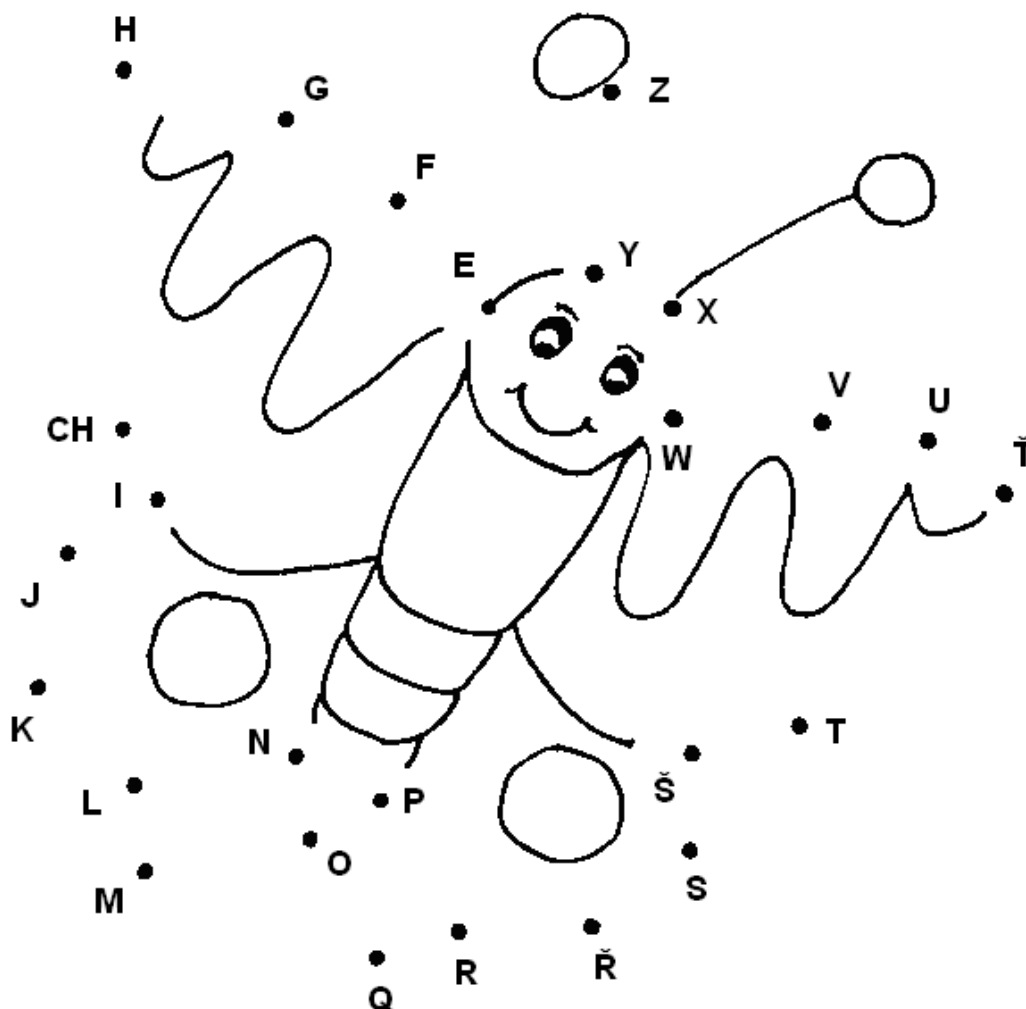
Obrázek můžeme dát žákům za odměnu, nebo použít jako motivaci pro další práci v hodině (např. čteme pohádku – *Václav Čtvrtek: Maková panenka*). Obrázek si mohou žáci vybarvit.

Příklad:

Spoj všechna písmena. Písmena jdou za sebou jako v abecedě. Začni od písmene E. Poznáš co je na obrázku? Obrázek vybarvi.

Řešení:

motýl



5. Dvojice

Příprava:

Podle počtu písmen tajenky si připravíme obrázky tak, aby jejich název obsahoval písmeno z tajenky. Tyto obrázky doplníme jinými dvojicemi obrázků.

MP:

Úkolem si procvičují slovní zásobu. Poté se mohou naučit nová rozpočítadla (např. Erben, K. J.: Říkej si a hraj. Praha: Albatros 1986, s. 23-28).

Příklad:

Vyškrtej všechny dvojice. Zůstane ti dvanáct obrázků, které pojmenuj a vyber z nich písmeno podle čísla v dolním řádku, kam je napiš. Pak si přečteš, co se dnes společně naučíme. Rada: V prvním čtverečku je první písmeno ze slova ruka.

Řešení:

R	O	Z	P	O	Č	I	T	A	D	L	O
1	7	1	3	6	4	2	1	4	3	1	1



RUKA



LETADLO



ZVONEK



ŠÍP



TELEFON



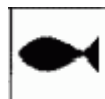
SVÍČKA



LIST



TUŽKA



RYBA



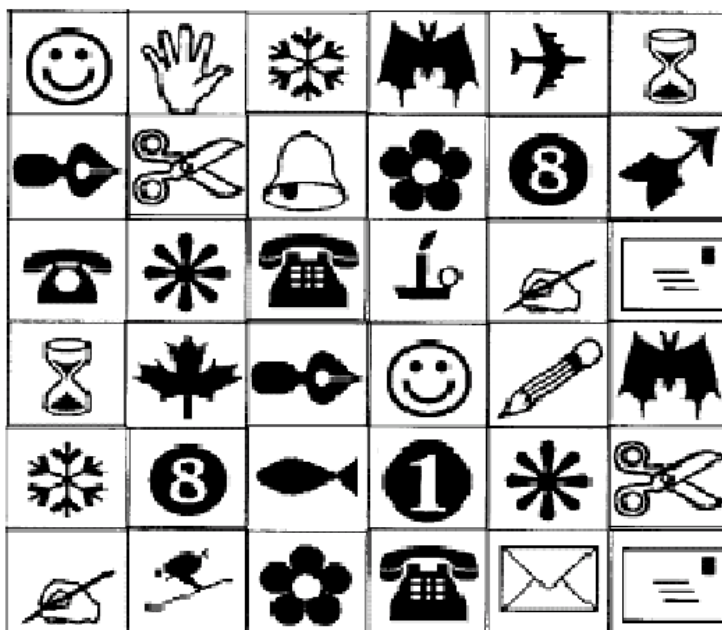
JEDNA



LYŽAŘ



OBÁLKA



6. Ukrytá písmena

Příprava:

Vytvoříme si tabulku a vepíšeme do ní písmena. Písmena z tajenky umístíme libovolně do tabulky.

MP:

Žáci si cvičí orientaci v textu. Písmena v tabulce mohou být různě velká, tiskací nebo mohou být napsána různým typem písma. Žák plní úkol sám u počítače (písmena tajenky najde, zvýrazní je jinou barvou a zapíše do tajenky). Úkol můžeme plnit i se všemi žáky společně.

Příklad:

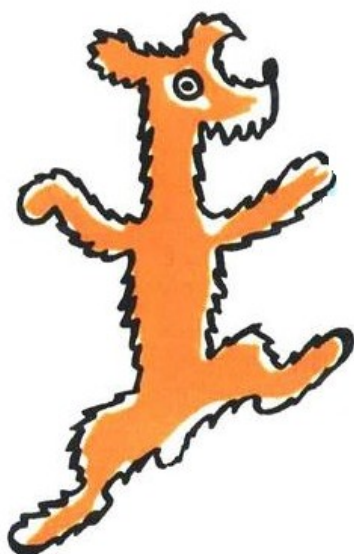
Vyhledej písmena podle návodu, zvýrazni je jinou barvou a zapiš do tajenky. Tajenka ukrývá jméno autora obrázku.

Řešení:

Josef Čapek

- 1) pravý horní roh
- 2) ve třetím řádku druhé písmeno zleva
- 3) druhé písmeno shora, třetí sloupec
- 4) pravý dolní roh
- 5) druhé písmeno zprava v sedmém řádku
- 6) poslední řádek šesté písmeno zleva
- 7) čtvrtý sloupec páté písmeno shora
- 8) horní roh, levý
- 9) první řádek čtvrté písmeno zprava
- 10) poslední sloupec druhé písmeno zdola

P	N	E	D	E	J	K	J
D	Y	S	U	K	R	A	T
I	O	T	Z	V	Y	K	E
Ř	Y	M	E	Ě	T	T	V
Y	N	I	A	T	Ě	U	K
T	T	Ř	V	Í	V	S	O
Č	S	T	O	N	K	F	K
B	O	D	L	Á	Č	Í	E



M

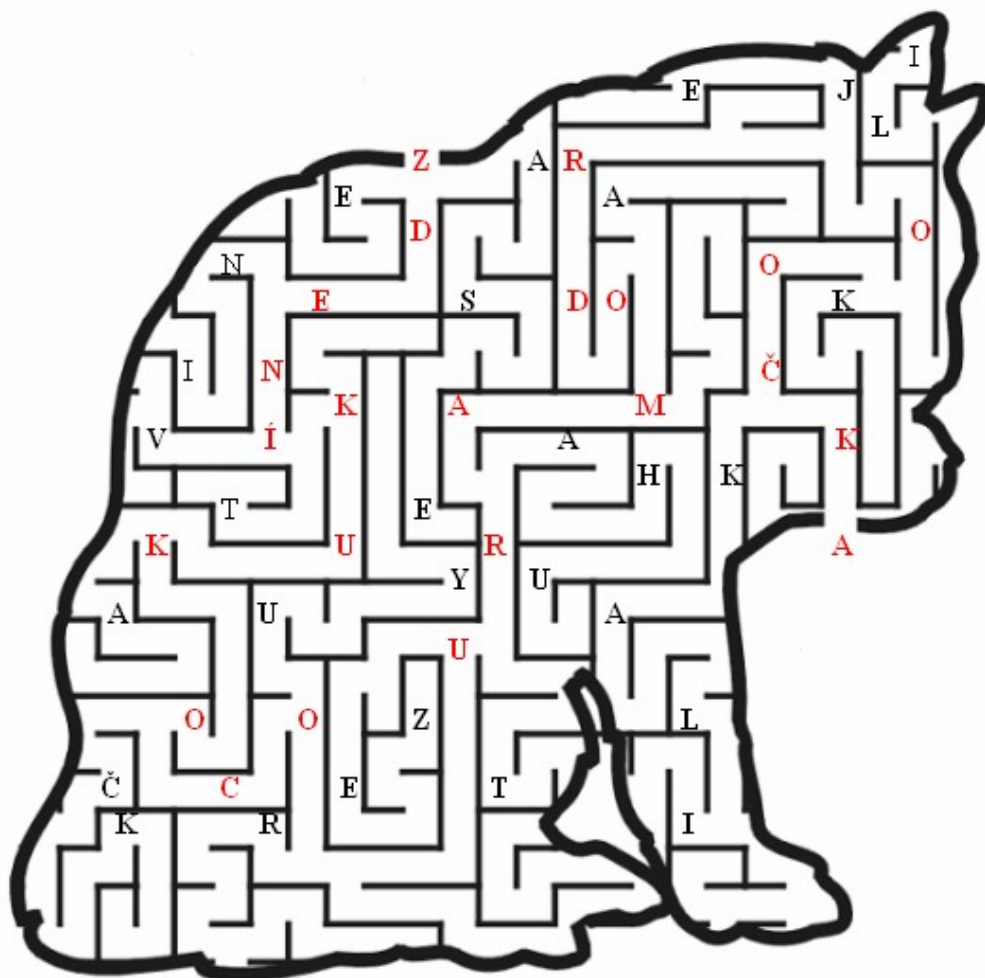
Do správné cesty bludiště vepíšeme luštěný text. Poté umístíme libovolně písmena také do zaslepených chodbiček. Umístění a četnost písmen v bludišti je na učitelově uvážení.

Žák prochází bludištěm a „potkává“ písmena, která mu nakonec prozradí název knihy. Každý žák má vlastní bludiště. Tento úkol se hodí jako motivace před čtením knihy *Z deníku kocoura Modroočka*.

Nápaditá bludiště nalezneme také na stránkách <http://www.detskestranky.cz/rubrika/21-bludiste.htm>.

Projdi bludištěm a dozvíš se název knihy, ze které si budeme číst.

Z deníku kocoura Modroočka (Josef Kolář, Praha 1976)



8. Ztracené věci

Příprava:

Obrázky jakýchkoli předmětů, které jsou typické pro knihu, pohádku, báseň apod.

MP:

Úkol je vhodný pro opakování pohádek. Dobře se hodí i jako soutěž skupin.

Příklad:

Několik pohádkových hrdinů poztrácelo své věci. Uhodněš, z jakých byly pohádek?

Řešení:

Pohádka o veliké řepě

O Červené Karkulce

O Šípkové Růžence

O Popelce

Hrnečku, vař

O dvanácti měsíčkách

O perníkové chaloupce



9. Píseň

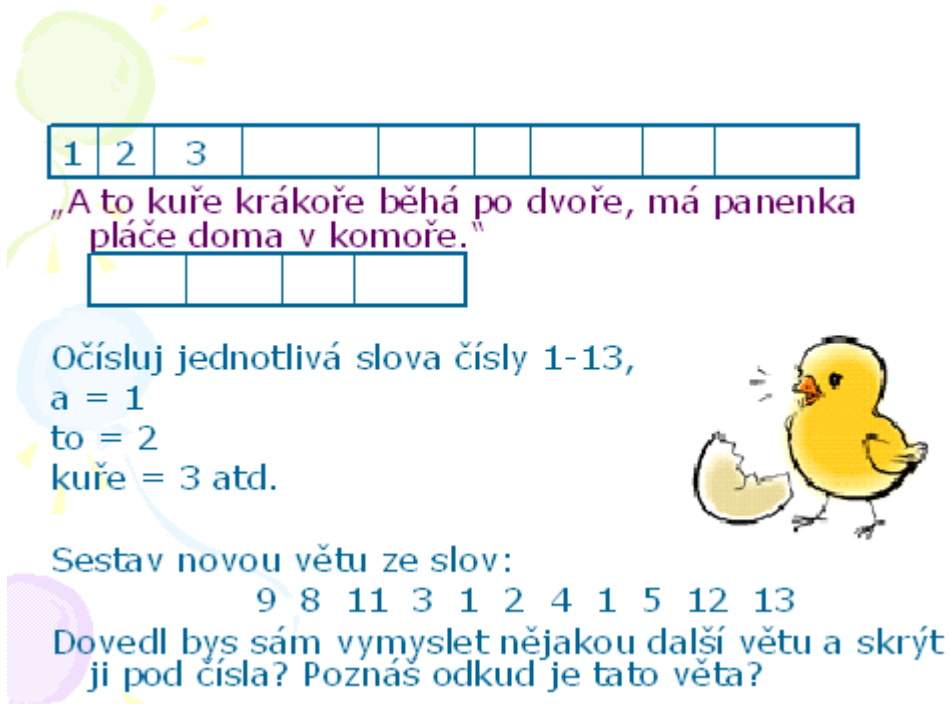
Příprava:

Najdeme delší větu, která bude obsahovat co nejvíce podstatných jmen a sloves (lépe se tvoří delší věty). Sestavíme novou větu a zakódujeme ji pod čísla podle návodu.

MP:

Na tomto úkolu si žáci procvičují tvořivé myšlení. Žáci pracují samostatně. Novou větu a věty, které vymysleli žáci, pak napíšeme na tabuli. Píseň si s žáky zazpíváme.

Příklad:



1	2	3						
---	---	---	--	--	--	--	--	--

„A to kuře krákoře běhá po dvoře, má panenka pláče doma v komoře.“

--	--	--	--

Očísluj jednotlivá slova čísly 1-13,
a = 1
to = 2
kuře = 3 atd.

Sestav novou větu ze slov:
9 8 11 3 1 2 4 1 5 12 13
Dovedl bys sám vymyslet nějakou další větu a skrýt ji pod čísla? Poznáš odkud je tato věta?

Řešení:

Nová věta – Panenka má doma kuře a to krákoře a běhá v komoře.

Tato věta je z české lidové písně *Když jsem já sloužil*.

10. Jména

Příprava:

Připravíme si text, který chceme šifrovat. K šifrování použijeme slova podřazená např. vlastní jména. Tajenku tvoří počáteční písmena slov.

MP:

Do dvojic nebo každému žákovi zvlášť rozdáme list se jmény dětí. Jejich úkolem je přijít na zašifrované slovo PRANOSTIKA. Úkol je vhodný především jako motivace. Záleží na učiteli, jak žákům slovo pranostika přiblíží. Jako jedna z možností se nabízí hledání pranostik na internetových stránkách. Zde nalezneme pranostiky na většinu jmen. Každý žák si najde pranostiku, která se k jeho jménu vztahuje. Nakonec mohou vymýšlet šifry například na slovo, které se objeví v jejich pranostice. Úkol bude o to těžší, pokud musejí zároveň použít při šifrování své vlastní jméno.

Příklad:

Jaké slovo se ukrylo v dětských jménech? Dovedl bys vymyslet také nějakou šifru? Použít k tomu ale musíš své jméno.

PAVEL RADANA ANNA NATÁLIE ONDŘEJ SERVÁC TEREZA IVA
KLEMENT ANTONÍN

Řešení:

Pranostika

PAVEL **R**ADANA **A**NNA **N**NATÁLIE **O**NDŘEJ **S**SERVÁC **T**EREZA **I**VA
KKLEMENT **A**NTONÍN

11. Tajemný čtverec

Příprava:

Vytvoříme čtvercovou síť o 36 polích (6x6) a zaplníme ji textem. Text by měl obsahovat tolik písmen, kolik je polí v síti. Velká tiskací písmena začneme zapisovat od levého horního rohu a dále od něho postupně vždy o jedno políčko dál – vodorovně nebo svisle, nikdy ne úhlopříčně.

MP:

Čtvercová síť, kterou zaplňujeme písmeny, může být různě velká. Záleží na počtu písmen. Jediné co dodržujeme je čtvercový tvar (20, 36, 49 polí atd.). „Cestu“ si nejprve vyznačíme pomocí šipek, aby umístování písmen bylo snazší. Kudy povede je čistě na naší tvořivosti. Do tajemného čtverce ukryjeme například název pohádky či povídky, kterou budeme s žáky v hodině číst.

Žák má možnost tento úkol řešit i sám u počítače. Pomocí šipek si vytvoří správnou cestu písmeny. Úkol můžeme rozdat všem žákům vytištěný.

Příklad:

Při luštění začni písmenem v levém horním rohu a postupuj od něho vždy o jedno políčko dál – vodorovně nebo svisle (nikdy úhlopříčně). Z písmen skládej srozumitelná slova, k žádnému písmenu se podruhé nevracej, žádné písmeno nesmí zůstat nevyužito. Tajenka ti prozradí název pohádky, kterou si dnes přečteme.

J	A	N	U	P	E
Š	K	Í	D	O	K
L	A	Č	I	J	L
A	M	M	Ě	U	A
N	K	A	S	T	P
U	D	O	V	O	R

Řešení:

Jak šla Manka městu Jičínu do pekla pro vodu
(kapitola z knihy: Čtvrtek, V.: Manka. Praha: Albatros 1989, s. 161.)

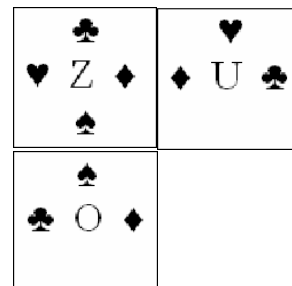
J → A	N → U	P → E			
Š ← K	↑ Í	D → O			
L → A	Č ← I ← J				
A ← M	M → Ě	U			
N → K → A	S → T	P			
U ← D ← O ← V ← O ← R					



12. Rozházená dlažba

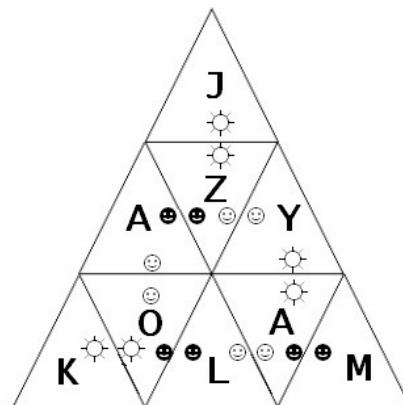
Příprava:

Vytvoříme síť 16 čtverců. Každé písmeno textu vepíšeme do jednoho čtverce. Kolem něho pak do čtyř světových stran umístíme čtyři různé značky tak, aby sousedící písmena měla stejnou značku. Písmenům, která patří po obvodu čtverce přidáme pouze dvě nebo tři značky. Záleží na jejich umístění – rohové mají pouze dvě značky.



MP:

Síť čtverců nemusí nutně vytvářet čtverec. Konečný tvar může být i obdélník. Obměnou mohou být rovnostranné trojúhelníky, ze kterých vytvoříme jeden velký trojúhelník, kosočtverec, šestiúhelník apod. Úkol je určen pro jednoho žáka, který jej řeší u počítače. Sám přemísťuje jednotlivé čtverce tak, aby si nakonec mohl přečíst hádanku, která se zde ukrývá. Po pravé straně je vynechané místo. Zde si žák „odkládá“ ještě neumístěné čtverce. Nebo lze úkol vytisknout všem žákům. Ti si jej rozstříhají a skládají na lavici.



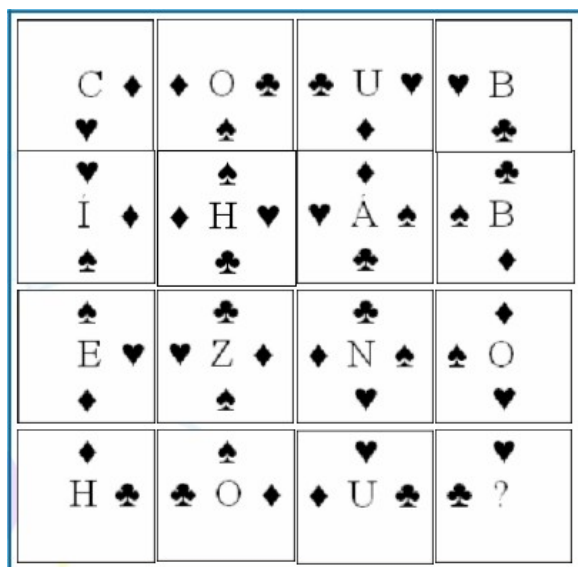
Příklad:

Jednotlivé čtverce přemístí tak, aby ti písmena na nich napsaná prozradila hádanku. Dokážeš ji vyřešit?

Čtverce sestavuj tak, aby se značky na jejich obvodu (kolem jednotlivých písmen) dostaly při posouvání vedle sebe. Mezi čtverci jsou i takové, které mají pouze dvě nebo tři značky. Tyto čtverce patří po obvodu čtverce velkého.

Řešení:

Co ubíhá bez nohou? – Čas (z knihy Stříbrné oříšky od Hany Vrbové: In Toman, J., Maršíková, J.: Čtení pro radost. Praha: Fortuna 1994, s. 107).



13. Osmisměrka

Příprava:

Vytvoříme si osmisměrku z postav z Knížky Ferdy Mravence (Sekora, O.: Knížka Ferdy Mravence. Praha: Albatros 1991, 179 s.). Nejprve si najdeme všechna vhodná slova: Beruška, blecha, brouk Pytlík, býk, cvrček, Ferda Mravenec, hlemýžď, hoch, chroust, chůva, kobylka, komár, královna, mravkolev, můra, ovád, potápník, Trumbelínek a včela. Podle nejdelšího slova určíme počet políček jednoho směru osmisměrky. Slovní spojení Ferda Mravenec je nejdelší, má 13 písmen, a proto bude mít osmisměrka 13 políček na šířku. Poté umístíme nejdelší slova - vodorovně a svisle – k okrajům nebo doprostřed, aby kolem nich zbývalo co nejvíce místa (slova: Ferda Mravenec, brouk Pytlík, Trumbelínek, mravkolev). Dále vepisujeme ostatní slova od nejdelších po nejkratší a to ve všech směrech. Využíváme písmen z už dříve umístěných slov. Na tajenku by mělo zbýt 5-15 volných polí. Pokud se nám nepodaří zaplnit dostatečný počet políček, můžeme některá začernit.

MP:

Pro osmisměrku vybíráme co nejkratší slova. V literární výchově je lepší vybírat názvy literárních postav, nebo rekvizit díla. Jména autorů či názvy děl jsou kvůli své délce nevhodná. Osmisměrka může sloužit jako opakování po přečtení knihy. Úkol ztížíme, pokud mezi hledaná slova zařadíme i postavy, které se v knize nevyskytly (např. Budulínek). Takové postavy buď žáci hledat nebudou, protože ví, že do Knížky Ferdy Mravence nepatří, nebo je v osmisměrce nenajdou. Žák má možnost pracovat samostatně u počítače. Nalezená slova si vyznačí odlišnou barvou. Nakonec mu zůstanou pouze písmena, která si zachovala původní barvu. Ta tvoří i tajenku.

Příklad:

Vylušti osmisměrku. Víš, odkud jsou slova, která hledáš v osmisměrce?

Řešení:

Zvířecí pohádka

V	CH	K	E	N	Í	L	E	B	M	U	R	T
E	B	Ů	K	B	C	V	R	Č	E	K	Z	K
L	V	E	V	Í	Ý	D	Á	V	O	Í	R	H
O	Ř	CH	R	A	N	K	E	B	C	Á	Í	L
K	B	R	O	U	K	P	Y	T	L	Í	K	E
V	L	O	M	P	Š	L	Á	O	O	H	O	M
A	E	U	Ů	H	K	K	V	T	Á	O	M	Ý
R	CH	S	R	A	D	N	A	K	O	CH	Á	Ž
M	A	T	A	A	A	L	E	Č	V	P	R	Ď
F	E	R	D	A	M	R	A	V	E	N	E	C

14. Osmisměrka 2

Příprava:

Vybereme slova z pohádky, kterou budeme číst (slova méně známá, obtížná slova pro čtení). V našem případě jsou to slova: klouček, pařízek, tesal, kořínky, kráčí, buchty, hamy, džbánek, řeže, bříza, drobty, spí, zívne, řízy, sýr.

MP:

Žáci si před samotným čtením pohádky takto procvičí čtení obtížných slov a zároveň si rozšiřují zorné pole. Úkol je vhodný zejména pro zaostávající čtenáře, kteří jej mohou plnit také po prvotním seznámení s textem. Žák má možnost pracovat samostatně u počítače. Nalezená slova si vyznačí odlišnou barvou. Nakonec mu zůstanou pouze písmena, která si zachovala původní barvu. Ta tvoří i tajenku.

Příklad:

Vylušti osmisměrku. Tajenka ti prozradí název pohádky z knihy Špalíček veršů a pohádek.

Řešení:

Otesánek

(Hrubín, F.: Špalíček veršů a pohádek. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy 1964, s. 80 -84.)

O	T	P	A	Ř	Í	Z	E	K
Y	M	A	H	E	Č	Í	E	E
K	Z	Z	S	Ž	Á	V	Y	N
N	T	Í	Á	E	R	N	T	Á
Í	E	Ř	Ř	N	K	E	B	B
Ř	S	B	U	CH	T	Y	O	Ž
O	A	E	Í	P	S	Ý	R	D
K	L	O	U	Č	E	K	D	K

15. Čtyřsměrka

Příprava:

Zvolíme si knihu a z ní oskenujeme obrázky. Mohou jimi být ilustrace osob, zvířat či věcí. Z jejich názvů vytvoříme čtyřsměrku. Slova z knihy Mach a Šebestová: bacil, Cibulková, Horáček, hroch, Huml, Jonatán, Kadrnožková, klokan, Mach, Micinka, Pažout, Pirát, slon, sluchátko, Šebestová, tučňáci, tygr. V našem případě je tajenkou jméno autora a ilustrátora knihy.

MP:

Vycházíme ze znalosti knihy. Knihu jsme se žáky buď již přečetli, nebo čteme. Žák u počítače si vyznačuje odlišnou barvou názvy obrázků. Písmena s původní barvou mu prozradí tajenku. Úkol je vhodný zejména při opakování nebo procvičování hlavních hrdinů, autora či ilustrátora knihy Mach a Šebestová (Macourek, M., Born, A.: Mach a Šebestová. Praha: Albatros 1989, 232 s.).

Příklad:

Vylušti čtyřsměrku. Po vyškrtání názvů obrázků se dozvíš dvě známá jména.

Řešení:

Miloš Macourek, Adolf Born

K	M	S	L	U	CH	Á	T	K	O
A	Š	K	L	O	K	A	N	I	L
D	O	E	R	P	I	R	Á	T	J
R		H	B	S	L	O	N	Y	O
N	Š	B	M	E	A	C	P	G	N
O	M	A	CH	O	S	U	A	R	A
Ž	I	C	R		E	T	Ž	K	T
K	C	I	B	U	L	K	O	V	Á
O	I	L	A	M	D		U	V	N
V	N	O	U	L		F	T	B	Á
Á	K	H	O	R	Á	Č	E	K	O
R	A	N	T	U	Č	Ň	Á	C	I

16. Uhadneš všechny?

Příprava:

Zvolíme si tajenku – v našem případě je jí hádanka. Vybereme si z většího počtu hádanek takové, jejichž řešení se nám hodí pro vytvoření hřebenovky.

MP:

Žáci zde zapojují svoji tvořivost. Po vyřešení všech hádanek (Švábová, B.: Hádej, ale neprohádej. Čtyřlístek: Panorama 1985, sešit 127, s. 30-33.) jim v tajence vyjde opět slovo hádanka. Jejich úkolem je nějakou jinou vytvořit. Nejsou omezeni časem ani oblastí, které by se mělo řešení hádanky týkat. Tato kritéria můžeme přidat později, až se žáci ve tvoření hádanek zdokonalí. Pro některé žáky může být tento úkol napoprvé obtížný, proto jej zadáme jako domácí úkol. Žák má více času. K nově vytvořeným hádankám pak v hodině výtvarné výchovy kreslí (malují) ilustrace.

Příklad:

Uhadni všechny a řešení zapiš do hřebenovky. Až vyluštíš tuto tajenku, zvládneš vytvořit také alespoň jednu?

1. Jednu tlustou nožičku,
zato žádnou ručičku.
Klobouk jako střechu,
má ten fešák v mechu.
2. Kdo má vpředu dvě oči,
ale vzadu ještě spoustu dalších?
3. Je to skříň, a přece není.
Voda se v ní na led mění.
Jen zima v ní panuje,
i když venku léto je.
4. Tiše pluje po jezírku,
pěřovou má pelerínku.
Jak ze sněhu celá je.
Nikdy ale netaje.
5. Hřeji, pálím,
chlapečku,
a přec nemám
horečku.
6. Je to kulička
samá jehlička.
Dupe si k večerí,
až když se sešeří
7. Zčervená-li,
sladká je,
v červnu vždycky
uzraje.

1				H	Ř	Í	B	E	K
2			P	Á	V				
3		L	E	D	N	I	C	E	
4			L	A	B	U	Ť		
5		K	A	M	N	A			
6	J	E	Ž	E	K				
7				J	A	H	O	D	A

Řešení:
hádanka

17. Přísloví

Příprava:

Vybereme známá přísloví, která rozdělíme na dvě části. V našem případě je umístíme na pomyslný pruh papíru a ten „utrháme“. Útržky patří k sobě nejen smyslem, ale odtržené části do sebe také přesně zapadají.

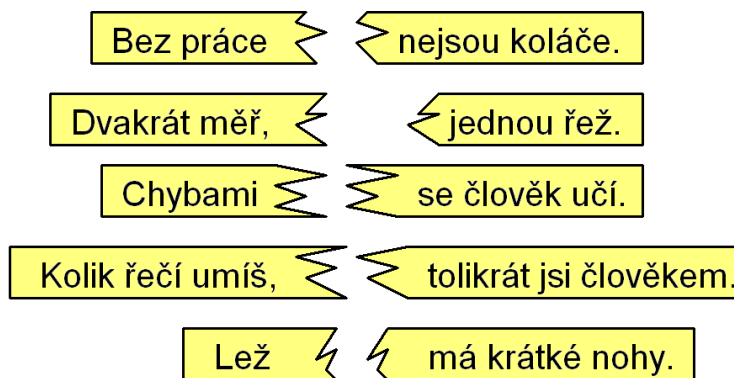
MP:

Žák pracující sám u počítače skládá k sobě vždy dvě části přísloví. Nebo úkol vytiskneme. Žáci si jej vystříhnout a sestavují ve dvojicích na lavici.

Příklad:

Honza má nové šteně Edu. Pejsek nezbeda roztrhal Honzovi domácí úkol. Pomoz mu roztržená přísloví opět složit tak, jak správně patří k sobě.

Řešení:



Obměna:

Napíšeme na proužky papíru tiskacími písmeny dvacet až třicet známých přísloví. Každý proužek rozstříhneme na dva až čtyři dílky a schováme po třídě. Každý papírek by měl být viditelný alespoň z jednoho úhlu. Nejprve žáci pátrají po schovaných útržcích. Poté se ve třídě strhne čilý výměnný obchod – každá skupina se snaží vyměnit některé papírky za jiné, aby sestavila co nejvíc úplných přísloví. Čím je přísloví delší, tím větší má bodovou hodnotu (za každé slovo počítáme jeden bod, neúplná přísloví jsou bezcenná).

Mezi přísloví zařadíme i některá méně známá. Velké množství přísloví nalezneme v Čelakovského *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Před hrou nová přísloví pomalu přečteme.

Hra:

Žáky rozdělíme do skupin (počet členů různě obměňujeme). Každá skupina si tajně zvolí obecně známé přísloví, které nemá víc slov než skupina členů. Slova si rozdělí tak, aby každý měl jedno (pokud je přísloví kratší, tak mají např. dva žáci stejné slovo). Potom skupiny jedna po druhé své přísloví sborově vykřikne. Ostatní mají poznat, které je to přísloví.

18. Holič

Příprava:

Zvolíme si text, ve kterém vynecháme písmena. Kde a kolik jich vynecháme záleží pouze na našem uvážení. Vycházíme ze znalosti třídy.

MP:

Tento úkol můžeme žákům zadat před nebo po prvotním seznámení s textem. Je velmi vhodný pro zaostávající čtenáře a dobře se uplatní u jakéhokoli textu. Jako motivaci můžeme použít motivační příběh z knihy *Hry v klubovně* (Zapletal, M.: *Hry v klubovně*. Praha: Olympia 1986, s. 247.): „Archeologové vypátrali v indické džungli desku se starým, sotva čitelným nápisem. Při jeho luštění museli dosadit ta písmena, která vítr a déšť docela zahladily. Byla to obtížná práce, protože deska byla psána starým, dávno zapomenutým jazykem. Pokuste se teď vyluštit podobný nápis, ve kterém chybějí některá písmena. Váš úkol je mnohem snazší, text je psán česky. Dokážete ho však splnit na sto procent?“

Příklad:

Doplň vynechaná písmena u vyprávění o holiči.

Holič

Rád se dívá__ z dá__y na holiče. Je to ve__lé, když přijde dě__ček, sedne si před zrc__lo a dá se namydlit. Potom h__ič pohybuje rukama a děd__ek je oholen. Je to veselé, k__yž mu holič stří__ na bradu vonný de__tík. Dědeček je oholen a voní.

Dnes p__jdu i já k holiči. Už jsem u něho. Škoda, že mě také nen__ydlil. Vjede mi do vlasů železnými prsty, až mě to zastudí. A na mé hlavě se zatřpytila bílá silnice. Holič si kolem m__e zatančí a několikrát stříhne. Pak mi postříká hlavu voň__ou a učeše mi pěšin__u. Budu nedělní a za krkem mě to bude kousat. A ze všech stran se vidím v nád__rných zrcadlech.

Řešení:

Holič

Rád se dívám z dálky na holiče. Je to veselé, když přijde dědeček, sedne si před zrcadlo a dá se namydlit. Potom holič pohybuje rukama a dědeček je oholen. Je to veselé, když mu holič stříká na bradu vonný deštík. Dědeček je oholen a voní.

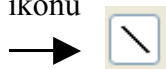
Dnes půjdu i já k holiči. Už jsem u něho. Škoda, že mě také nenamydlil. Vjede mi do vlasů železnými prsty, až mě to zastudí. A na mé hlavě se zatřpytila bílá silnice. Holič si kolem mne zatančí a několikrát stříhne. Pak mi postříká hlavu voňavkou a učeše mi pěšinku. Budu nedělní a za krkem mě to bude kousat. A ze všech stran se vidím v nádherných zrcadlech.

(Nezval, V.: *Věci, květiny, zvířata a lidé pro děti*)

19. Přetahovačka

MP:

Jeden žák může tento úkol řešit u počítače. Překopírujeme mu jej do programu Malování a klikneme na ikonu „Úsečka“.



Žák sám kreslí úsečky a poté přepíše ve směru čar do prázdných políček náležitá písmena. Přepne na ikonu „Text“.



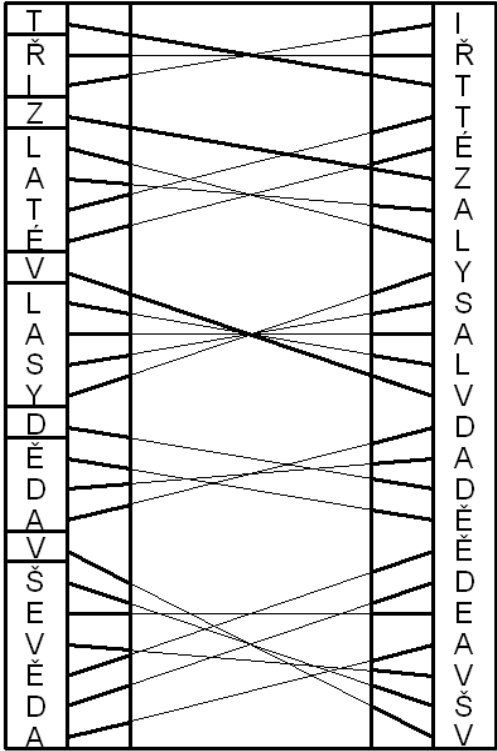
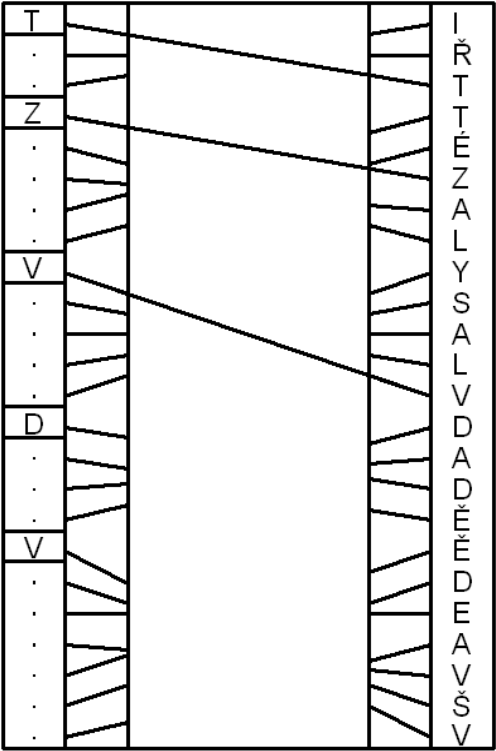
Nebo žáci řeší úkol vytištěný na papíře.

Příklad:

Jestliže přepíšeš ve směru čar do prázdných políček náležitá písmena, ověříš si název jedné ze známých pohádek K. J. Erbena.

Řešení:

Tři zlaté vlasy děda Vševeda (Erben, K. J.: Pohádky. Praha: Československý spisovatel 1983, s. 43.)



20. Popletená báseň

Příprava:

Báseň přepíšeme a přeházíme jednotlivé verše u slok. Sloky ovšem ponecháme za sebou v původní podobě. Barevně je odlišíme, aby nedošlo k jejich záměně.

MP:

Žák má možnost opravit popletenou báseň sám u počítače. Tento způsob je nejjednodušší. U vytištěné formy si žáci rozstříhají jednotlivé verše a poté je skládají v původní báseň. Žáci se na tomto úkolu učí práce s básní a opakují si literární pojmy verš, sloka, rým. Úkolem je složit prvních pět slok z básně. Další sloku přečteme s žáky. Žáci mohou sami zkusit uhodnout, co mohl první, druhý a třetí říct.

Příklad:

Přeházej verše ve slokách tak, aby sis mohl opět přečíst báseň v původním znění.

Řešení:

Tři lovci

Tři náramní lovci,
jak jsme slyšeli,
vydali se na lov
jednou v neděli.

Marně prochodili
v kraji každý kout,
zahlédli jen v dáli
tiše koráb plout.

První pravil: Koráb.
Druhý: Ale kdež.
Třetí řekl: Je to
dům a na něm věž.

Celou noc šli vřesem
a zas nikde nic,
jenom na obloze
zářil půlměsíc.

První pravil: Měsíc.
Druhý se mu smál.
Třetí řekl: Je to
jenom ementál.

A zas proslídili
v houští každý stín,

ježek se tu na ně
díval z ostružin.

První pravil: ježek.
Druhý kýchl: Pšík.
Třetí řekl: Je to
jenom jehelník.

Druhou noc se cestou
v polích vydali.
Zajíc tady chroupal
sladké košťály.

První pravil: Zajíc.
Druhý sotva píp.
Třetí řekl: Je to
jenom listí z říp.

Prošli křížem krážem
vrchy, doliny.
A tu na ně houkla
sova z houštiny.

První pravil: sova.
Druhý: Co tě má.
Třetí: Je to jenom
brada fousatá.

(Brukner, J.: Klíč od království)

5.5 Sborník pro 4. a 5. ročník

1. Co je to? Vrány ti pomohou.



Voře, voře Jan,
Přiletělo k němu devět vran.
První praví: dobře voře,
druhá praví: nedobře voře,
třetí praví: dobře voře,
čtvrtá praví: nedobře voře,
pátá praví: dobře voře,
šestá praví: nedobře voře,
sedmá praví: dobře voře,
osmá praví: nedobře voře,
devátá praví: dobře voře Jan.



2. Slovní pyramida

Dokonči
pyramidu.



a	m
ať	my
aby	muž
atom	mrak
album	.....
anketa	.....
ametyst	.....
agentura	.....
agresivní	.....
astrologie	.....
automatický	.....

3. Popředu, či pozadu?

Na místo teček doplň písmena tak, aby vznikla slova, která se čtou stejně zepředu i zezadu.

NE--CHOP--

--Z-SA-EN

N-POT--E-

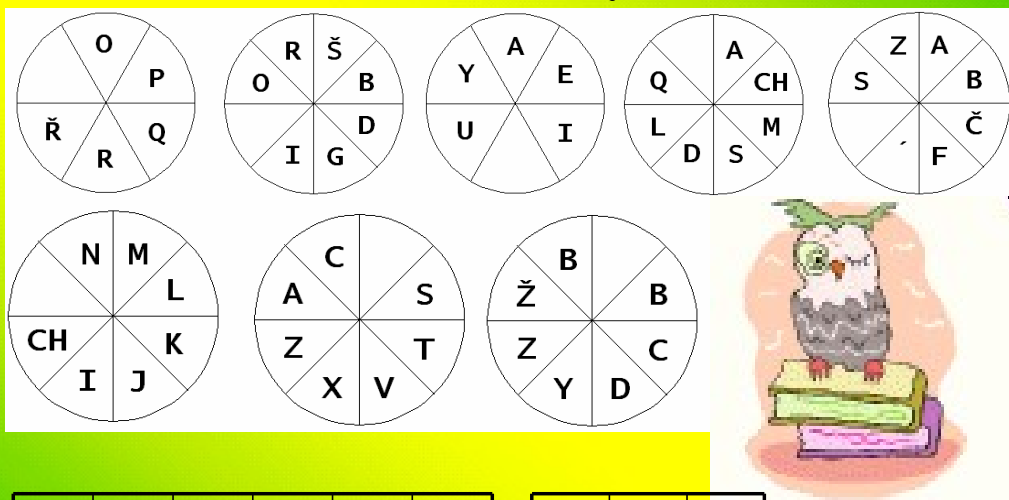
N-Z-ŘA-E-

Znáš jiná taková slova?

Napiš je.

→

4. Kruhy



--	--	--	--	--	--

--	--	--

5. Skrývačky

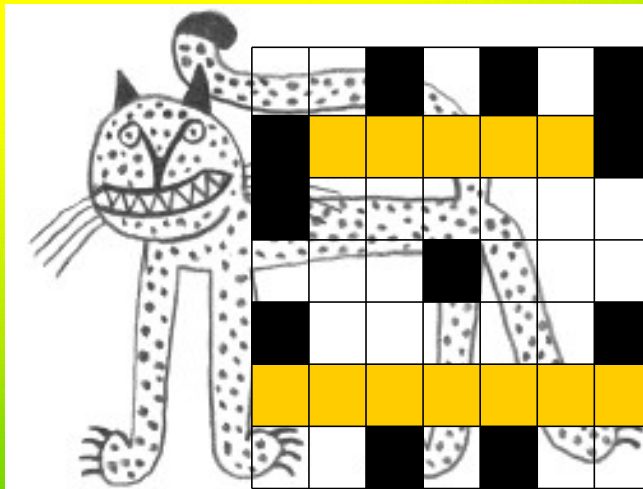
- ☺ Když dravě trní kluk prošel, tričko si roztrhal.
- ☺ Při závodech dosáhl sedmi rekordů.
- ☺ Dobrému divadlu děkují diváci potleskem.
- ☺ Zavilí kojoti u vily zavile vyli.
- ☺ Dravec při útoku králíka minul, přesto pařátem svou oběť poranil.
- ☺ Malé vědro beček moc nenaplní.
- ☺ Při procvičování výslovnosti vyslovuji R každou chvilku.

6. Přesmyčková křížovka

	LOO SV	ČÉI LT	EIKT	VA	AT		CLU		DMÝ	OT	
AEL SV		3					9	DO AÍMS			
AÉL TT				2		ÝMUT IKRT			4		
ČIO				AHO TU	ÍLMT ON					AIP TV	
IKO RTV		7					AKO P		AKR T		
OT			AIIKNOT AMT		8						
	BL	MU LÁ	1		KO OT			RT LN	6		
ABH LO						ALPV	5				
AÁL TT						AAKN					

1
2
3
4
5
6
7
8
9

7. Jaguár



15, 39, 47, 71, 83, 93
124, 395, 572, 743
18398, 32361, 39563
984241
1549388, 9694331

1 2 3 4 5 6 7 8 9
L O I M S A U K A

--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--

8. Rybaření

Doplň název básně. Písmena z názvu jsou ukryta v podtržených slovech. Pak vyznač slova, která se týkají rybaření.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

JIRÍ HAVEL

„Už zase mlčíte jako ryby? Tak co, nikdo se neodváží zvednout ploutev? V probírané látce stoprocentně plavete, ale uvidíte, že vás při klasifikaci zkoupu! Pak se budete mrskáť jako kapři na suchu. Důrazně však opakuji: do vyšší třídy mi nikdo jako úhoř pod rukou neproklouzne. Ani ty ne, Vodičko! Vy, tam vzadu, nevlňte se, podvodníci! Takhle lovit náповědu, to dokážete, na to jste štičky. Dobře si zapamatujte, že škola není žádná zátočina, ale pořádný proud. Jestli nebudete hezky svižně pádlovat, všem vám nasázím na vysvědčení sardele!“

Takovéhle řeči vede náš češtinář Karas. Děsně totiž miluje vodu a rybaření.

At' se mračí jenom mrak

9. Magický čtverec

Dokážeš vytvořit magický čtverec? Dopln čísla od 1 do 9. Součet všech řádek, sloupců i obou úhlopříček musí být stejný.

Čísla 1 a 2 už jsou na svém místě. Pokud se ti to podaří, lehce si přečteš zprávu.

	1A	
		2T

1=A, 2=T, 3=N,
4=Í, 5=I, 6=Č,
7=Č, 8=Z, 9=S



10. Čtyřlístek

Pind'a se dostal do nelehké situace. Má pro své přátele šifrovanou zprávu, ale uvízl v tajné chodbě za zavřenými dveřmi a nemůže ven. Pomoz Fínce, Bobíkovi a Myšpulínovi osvobodit Pind'u. Stojí před dvojími dveřmi. Pokud zvolí špatně, Pind'u navždy ztratí. Naštěstí mají na sobě každé dveře nápis. Jeden je pravdivý a druhý nepravdivý.

Nápis na dveřích (označíme je 1) je: Alespoň za jedněmi dveřmi je Pind'a.

Nápis na dveřích (označíme je 2) je: Pind'a je za těmito dveřmi.

Už víš, za kterými dveřmi najdeš Pind'u? Odkryj je.



11. Čtyřlístek 2

Zdál se ti předešlý úkol příliš jednoduchý? Najdeš Pind'u za jedněmi z trojích dveří?

V jedněch je Pind'a, v druhých je zlý čaroděj a chodba za třetími dveřmi je prázdná.

Pouze nápis na dveřích, za kterými je uvězněn Pind'a, je pravdivý. Tedy ostatní dva jsou nepravdivé.

Nápis na dveřích (označíme je 1) je: Chodba za dveřmi 3 je prázdná.

Nápis na dveřích (označíme je 2) je: Zlý čaroděj je za těmito dveřmi.

Nápis na dveřích (označíme je 3) je: Prostřední chodba je prázdná.

Už víš, za kterými dveřmi najdeš Pind'u ? Odkryj je.

12. Dopln mě

Vesnice je docela jiná	... ..
sto. Před dveřmi tam	.....
ani výtah, ani schody, jeno	. ....
A kocouři se tam mohou pro	.....
kudy chtějí. Šli jsme se	.... ..
ocházet po dvoře. Kroutili js	.. ...
vami na všechny strany a valili	..., ...
všichni na dvoře viděli, že jsme	.....
doví turisté.	

13. Slovní bludiště

BABA → → → → KOST

SADA → → → →
→ → → → KOLT

HÝL → → → KŮŇ

14. Rozházené věty

- ☺ *však V všechno pořádku. bylo v jeskyni*
- ☺ *před náskok padesát měl dobrých metrů.
pronásledovateli však Zajatec*
- ☺ *nebezpečně se oběti lidojedi již své
Oba k přibližovali.*
- ☺ *zemi. se skácel s Divoch k výkřikem*
- ☺ *V člověku život. zachránil tomuto pátek*

15. Sleduj obrázky



16. Orel

- 1 Když se jednou snášel k hnízdu a nesl v spárech velikou rybu, pracovali poblíž nějací lidé. Jakmile rybu zahlédli, oblehli strom, povykovali a házeli po orlovi kamením.
- 2 Orličata pozvedla hlavy, rozevřela zobáky a orel rybu roztrhal a nakrmil své děti.
- 3 Orel rybu pustil. Lidé ji sebrali a odešli. Orel se spustil na okraj hnízda. Mláďata ihned natáhla krky a začala pískat.
- 4 Když se blížil k hnízdu, opatrně se rozhlédl, zda nejsou na blízku lidé, rychle složil křídla a přistál na okraji hnízda.
- 5 Tu orel drásavě vykřikl, roztáhl křídla a ztěžka zamířil k moři. Vrátil se až pozdě večer. Letěl tiše, nízko nad zemí – a opět nesl v spárech velikou rybu.
- 6 Daleko od moře u cesty se uhnízdil orel a vyseděl mláďata.
- 7 Orel byl umdletý. Nemohl se znovu vydat na moře. Seskočil do hnízda a vzal mláďata pod křídla. Mazlivě jim uhlažoval pírká, jako by prosil o trochu strpení, ale čím byl něžnější, tím víc mláďata křičela.
- 8 Orel vyletěl z hnízda a posadil se na nejvyšší větev. Mláďata začala pískat ještě žalostněji.

17. Schovávačka

- Objevíš ve skryvačce názvy pohádek Boženy Němcové?

O	PR	SED	O	KRÁ	O
PRIN	SLU	INC	ME	CE	LOV
RO	ZNĚ	12	NEČ	NA	MĚSÍ
NÍ	KO	KU	SE	KR	BA
ZLA	MĚ	TOU	JA	LO	HVĚ
BĚŽ	KAV	KA	SÍČ	Č	NÍKU
CŮ	A	ZDOU	PRV	VĚTR	NA
NÍ	JA	KU	ČELE	NÍ	KÁCH



18. Dvojice

Utvoř dvojice známých literárních postav?

- | | | | |
|----------|---|---|----------|
| • Pátek | 1 | ☺ | Dorotka |
| • Libuše | 2 | R | Čáp |
| • Manka | 3 | Y | Lotka |
| • Ilias | 4 | Ž | Přemysl |
| • Liška | 5 | N | Odyssea |
| • Luisa | 6 | Á | Rumcajs |
| • Švanda | 7 | ☺ | Robinson |

19. Křížovka

Číslo ti napoví, které písmeno z příjmení autora patří do tajenky:

Pro slepičí kvoč - 3.

Zvířátka a Petrovští - 2.

Strakonický dudák - 1.

Romance štědrovečerní - 6.

Dva roky prázdnin - 4.

Prázdniny u babičky - 6.

Nejchytřejší kluk - 2.

--	--	--	--	--	--	--	--

20. Kdo jsem?

(4. února 1808 Kutná Hora – 11. července 1856 Plzeň)



Strakonice



5.6 Klíč řešení ke sborníku pro 4. a 5. ročník

1. Co je to? Vrány ti pomohou.

Příprava:

Vybereme vhodné říkadlo. Slovo říkadlo po písmenech na přeskáčku umístíme k jednotlivým vránám.

MP:

Složit slovo říkadlo není těžké. U počítače navíc mohou s vránami hýbat. V hodině nám postačí magnetická tabule a vytištěné vrány s písmeny. Žák přečte říkadlo na jeden nádech. Poté několikrát za sebou tak, aby se vždy nadechl až před dalším opakováním. Při těchto cvičeních si žáci korigují používání dechu a učí se používat dýchání na správném místě. Jednotlivá cvičení obměňujeme. Cvičení DHV (dechová, hlasová a cvičení výslovnosti) jsou nedílnou součástí výuky v prvním ročníku. Neměla by ovšem z výuky vymizet ani v dalších ročnících. Správné hospodaření s dechem je podmínkou pěkného, plynulého, harmonického a bezchybného mluveného projevu, hlasitého čtení a přednesu. Jen část jazykolamů se využívá pro artikulační a dechová cvičení. Jazykolamy se spíše využívají pouze pro zpestření artikulačních cvičení, a také, protože jejich nezvládnutí přináší žákům zábavu. Několik takových jazykolamů uvádím níže.

Příklad:

Co je to? Vrány ti pomohou. (řešení: říkadlo)

Přečti toto říkadlo. Umíš hospodařit s dechem? Nyní se jej pokus přečíst na jeden dech.

Voře, voře Jan,
(lidové říkadlo z Moravy)

Řešení:

Říkadlo

Další příklady:

Desatero šlo,
potkalo devatero,
devatero osmero,
osmero sedmero,
sedmero šestero,
šestero patero,
patero čtvermo,
čtvermo trojmo,
trojmo dvojmo,
dvojmo jednero.

Teto, teto, zametete-li to tu po mně,
nebo nezametete-li to tu po mně?
Nezametete-li to tu po mně vy,
zametu to tu tedy já.

Rozprostovlasatěla-li se dcera krále
Nabuchodonzora, či

nerozprostovlasatěla-li se dcera krále
Nabuchodonzora.

Jelen letěl jetelem. Letěl jelen
jetelem? Jetelem letěl jelen.

Kaplan plakal v kapli. Plakal kaplan v
kapli? V kapli plakal kaplan.

Šla Prokopka pro Prokopa:
pojd' Prokope pro proroka.
Na Prokopa promokne kdekerá kopa.
Před potokem pět kopek konopí,
za potokem pět kopek konopí.
Tak pokopete-li mi to pole,
nebo nepokopete-li mi to pol

2. Slovní pyramida

Příprava:

Vytvoříme první část pyramidy od písmene A (nejlépe se tvoří v programu Microsoft Excel). Tabulku zarovnáme vpravo. U písmene M napovíme postup a zarovnáme slova vlevo.

a	m
ať	my
aby	muž
atom	mrak
album	
anketa	
ametyst	
agentura	
agresivní	
astrologie	
automatický	

MP:

Žák vymýšlí slova. V počítači je může zapisovat do připravených řádků. Úkol lze připravit na tabuli pro všechny žáky nebo pro jednotlivce v tištěné podobě na papír. Při čtení nebo výslovnosti by žáky neměla překvapit délka slova. Slovní pyramidy jsou jedna z možností jak procvičovat rozšiřování zřetězení a zároveň si žáci zvětšují slovní zásobu. Dbáme na to, aby slovo bylo vždy náležitě osvětleno. Vhodnou pomůckou pro sestavování pyramid mohou být *Pravidla českého pravopisu*. Žáci nemusejí sestavovat jen pyramidy. Je pouze na jejich fantazii jaký tvar za pomoci různě dlouhých slov vytvoří (např. trychtýř, brýle, okno, šipka, ...). Inspirací se mohou stát některé básně např. Jaromíra Hořce (*10° pod nulou*).

Příklad:

Dokonči pyramidu. Každé další slovo musí začínat písmenem M a mít o jedno písmeno víc.

Řešení:

Velké množství řešení.

Např.

m
my
muž
mrak
mizet
minuta
maminka
medicína
mnohokrát
mraveniště
maloměstský

3. Popředu, či pozadu?

Příprava:

Vybereme vhodná slova a v nich vynecháme písmena. Vynecháme taková písmena, která se ve slově dvakrát opakují.

MP:

Žáci doplňují vynechaná písmena. Pomocí nich zjistí princip, na kterém jsou tato slova postavena. Ve skupinách pak vymýšlí jiná. Úkolem si cvičí slovní zásobu. Nejlehčí je tvořit 3 písmenná slova. Slova píšeme na tabuli (zapisujeme je pouze jednou). Ve třídě pak můžeme mít speciální místo na připisování dalších takových slov.

Příklad:

Na místo teček doplň písmena tak, aby vznikla slova, která se čtou stejně zepředu i zezadu.

NE--CHOP--
--Z-SA-EN
N-POT--E-
N-Z-ŘA-E-

Znáš jiná taková slova? Napiš je.

Řešení:

NEPOCHOPEN
NEZASAZEN
NEPOTOPEN
NEZAŘAZEN

Znáš jiná?

- ANNA
- MÁM, KRK, KOK
- JELENOVI PIVO NELEJ

4. Kruhy

Příprava:

Vytvoříme logické řetězce písmen. Písmeno, které patří do tajenky, vynecháme.

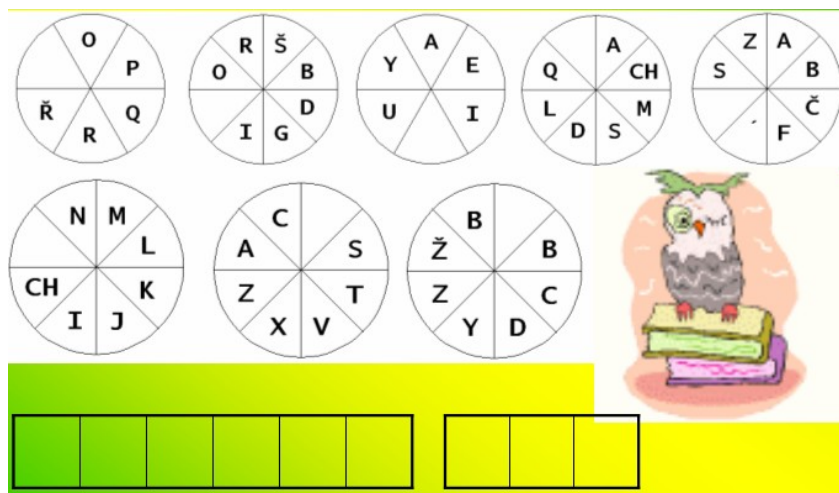
MP:

Nejprve s žáky vyřešíme první kruh společně. Pak jej řeší samostatně. Slovních her, které cvičí slovní zásobu, je veliké množství. Pod řešením uvádím některé z nich.

Příklad:

Doplň ve volné výseči chybějící písmeno. Tajenka ti prozradí, co tě bude čekat.

Vycházej z této abecedy: A B C Č D E F G H CH I J K L M N O P Q R Ř S Š T U V W X Y Z Ž.



Řešení:

S	L	O	V	N	Í	H	R	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Slovní hry:

a) Zvolíme jedno písmeno. Kdo z žáků napíše za určený čas (2-5 min) nejvíc:

1. slov tímto písmenem začínajících,
2. podstatných jmen, přídavných jmen nebo sloves,
3. slov, která tímto písmenem začínají i končí,
4. slov, v nichž se uvedené písmeno opakuje dvakrát nebo třikrát,
5. rýmů na slova „ves“, „šiška“, „lhář“ atd.,
6. slov, ve kterých se některé písmeno opakuje vícekrát,
7. slov, v nichž jsou vedle sebe písmena „ňk“,
8. slov, která změni význam přidáním písmena (např. rok – krok)

b) Nej-, nej-:

1. o nejdelší slovo,
2. o nejdelší jednoslabičné slovo
3. o nejdelší slovo, ve kterém se neopakuje žádné písmeno,
4. o nejdelší slovo, v němž nebude jediná samohláska (např. smrskls, ...)
5. o slovo složené z největšího počtu slabik,
6. o slovo obsahující nejvíce samohlásek,
7. o slovo obsahující nejvíc stejných souhlásek (libovolných),
8. o nejdelší slovo složené jen z dvojhlaskových slabik,

9. o nejdelší slovo, ve kterém jdou písmena za sebou tak jako v abecedě (např. prsty),
10. o nejdelší příběh, ve kterém všechna slova musejí začínat na stejné písmeno (vhodná jsou: H, K, L, M, T, S, P).

c) Samohlásková soutěž

Žáci soutěží, kdo za tři minuty napíše více slov se stejnými samohláskami. Nesmějí se psát slova, v nichž se vyskytují jiné samohlásky. Dělají-li se závody na písmeno „o“, musíme si např. vybrat slova jako: schopnost, hoboj, vojsko, pohodlnost, rozhodnost, dobrovolnost, chochol, kolotoč, zlovolnost, sokol.

d) Pozpátku

Připravíme si slova a čteme je žákům pozpátku, která skupina nejprve vykřikne slovo správně, získá bod. Obměnou bude, když budeme říkat česká slova, a úkolem žáků je říci je pozpátku.

e) Stejně písmeno

Domluvíme se, které písmeno se bude opakovat ve všech slovech na stejném místě. Například, že L (N, K) bude v neopakujících se podstatných jménech, skládajících se z pěti (sedmi) písmen, na třetím (čtvrtém) místě: hulán, Malše, golem, lelek, jelen, jilec, Orlík, kolík, dálka, žilka, Kolín, malta, kolek, důlek, odliv, záliv, Milan

f) Znalost slov

Řekneme například „C 6“. Značí to, že hráči musí rychle, každý zvlášť, vymýšlet taková česká podstatná jména, která začínají písmenem „C“ a mají celkem 6 písmen. Doba na přemýšlení je limitovaná. Kdo napíše nejvíce slov, vítězí. Lze si připravit i dvě hromádky lístků. V jedné jsou písmena a v druhé číslice. Vytažením z každé hromady se získají typy pro psaní písmen.

(Volně podle - Zapletal, M.: Hry v klubovně. Praha: Olympia 1986, 572 s.)

5. Skrývačky

Příprava:

Vybereme postavy z knihy a skryjeme je do vět.

MP:

Žák hledá skrytá jména postav. U počítače je v textu podtrhne nebo barevně zvýrazní. Úkol je vhodný při opakování probraného učiva, ale i jako motivace před samotným čtením. Jiří Havel napsal příběh *Na koncertu*, kde se jen zdánlivě nevyskytuje žádný hudební nástroj. Nástroje jsou ukryty v textu. V každé větě jeden (dohromady deset). Celý přepsaný text uvádím níže. Žákům mohou pomoci obrázky nástrojů, postupně je škrtají. Žákům také můžeme zadat vymýšlení takovýchto vět za domácí úkol. Cvičí si tím nejen slovní zásobu, ale především svou tvořivost.

Příklad:

Najdeš všechna ukrytá jména hochů od Bobří řeky? (Foglar, J.: Hoši od Bobří řeky. Praha: Olympia 1999, 194 s.)

Řešení:

- ☺ Když dravě trní kluk prošel, tričko si roztrhal.
- ☺ Při závodech dosáhl sedmi rekordů.
- ☺ Dobrému divadlu děkuji diváci potleskem.
- ☺ Zavilí kojoti u vily zavile vyli.
- ☺ Dravec při útoku králíka minul, přesto pařátem svou oběť poranil.
- ☺ Malé vědro beček moc nenaplní.
- ☺ Při procvičování výslovnosti vyslovuji R každou chvilku.

Skrývačky s náměty z venkova:

Alou, Karle, do kopečka!

Hle, synek se houpá na větvi!

Pasáci vedou brav a skot.

Rodná vesničko má!

Zimní skrývačky:

Děti povídaly, že venku sněží.

Hopsa, hejsa, někdo k nám jede!

Honza sní hodně buchet.

Vesele do nového dne.

(Michalková, Z.: *Čítanka pro dyslektiky II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš 1997, s. 30)

Na koncertu – Jiří Havel

Krátce po šesté se zastavil Jakub u Bendů pro Lenku. Ta už čekala vyparáděná za dveřmi a řekla: „Ví Radek, že je ten koncert už dnes?“

Radek to věděl, pustil se do těžkého boje s vlastní leností a na koncert přišel. Od prvních tónů si lehce podupával do taktu nohou – sledoval především vynikajícího dirigenta. I nám se zdálo, že ten šedovlasý pán má neviditelné křídlo v každém pohybu taktovkou. Smetanova hudba, sametově hebká a hned zas bouřlivá, nás dojímal a vzrušovala. Všichni jsme seděli naprosto tiše, jen mloun Marcel loudil neustále na Lence bonbony. Nepochodil ani u Věrky – ta raději dělala, že neslyší. Když jsme mu to po koncertu vytýkali, s úsměvem prohlášoval: „Náhodou mě to tu bavilo! Ted' budu vyprávět mámě a tátovi o lahůdkové hudbě, která voněla smetanou a velice mně chutnala ...“

(Z časopisu Mateřídouška)

6. Přesmyčková křížovka

Příprava:

Připravíme si přesmyčkovou křížovku. V místě tajenky políčka zvýrazníme a připíšeme číslo umístění v tajence.

MP:

Žák u počítače doplňuje písmena rovnou do připravených políček. Písmena může libovolně mazat. V tištěné podobě žáci vyplňují křížovku tužkou, aby mohli případné nepřesnosti vygumovat. Nakonec přepíší písmena z barevně odlišných políček do tajenky. Tajenkou může být prakticky cokoli, co se týká literatury. Nejsme omezeni délkou slov ani písmeny, jen příprava je poněkud náročná. Po vyluštění čteme ukázkou z knihy *Malý princ* (Antoine de Saint-Exupéry).

Příklad:

Vyluštíš-li tajenku, zjistíš název knihy, kterou budete dnes číst.

Návod k luštění – slova v políčkách, která máš doplnit do křížovky, mají písmena seřazena podle abecedy (například. EOSV = OVES). Uspořádej písmena tak, aby vytvářela slova a správně se křížila. Výrazy složené ze dvou písmen jsou zapsány správně.

Řešení:

	LOO SV	ČÉI LT	EIKT	VA	AT		CLU		DMÝ	OT	1	M
AEL SV	S	³ L	E	V	A		⁹ C	DO AIMS	D	O	2	A
AÉL TT	L	É	T	² A	T	MTUÝ IKRT	U	M	⁴ Ý	T	3	L
ČIO	O	Č	I	AHO TU	ÍLMT ON	T	L	Í	M	AIP TV	4	Ý
IKO RTV	V	⁷ I	K	T	O	R	AKO P	S	AKR T	P	5	P
OT	O	T	AIDKNOT AMT	O	⁸ N	I	K	A	T	I	6	R
	BL	MU LÁ	¹ M	U	KO OT	K	O	RT LN	⁶ R	T	7	I
ABH LO	B	L	A	H	O	ALPV	⁵ P	L	A	V	8	N
AÁL TT	L	Á	T	A	T	AAKN	A	N	K	A	9	C

7. Jaguár

Příprava:

Vytvoříme číselnou křížovku. Vyznačíme pole, která skrývají tajenku. Písmenům tajenky přiřadíme čísla.

MP:

Výhodou práce u počítače je možnost okamžitého vymazání čísel. Úkol ovšem můžeme také připravit na tabuli, nebo do dvou či vícečlenných skupin. Čísla též můžeme vyměnit za znaky (vymyslíme si vlastní jednoduché, nebo je tvoří sami žáci). Při rozmýšlení slov tajenky jsme omezeni počtem písmen – těch je pouze devět. Pokud je tajenkou slovo či slova delší než devět písmen, pak se tato písmena musejí v tajence opakovat. Proto je vhodné volit do tajenky slova kratší (nehodí se například delší názvy děl, dlouhá jména apod.). Autor obrázku Alois Mikulka, který vyjde v tajence, je zároveň autorem *Pohádky o jaguárovi* z knihy *Dvanáct usmívajících se ježibab*, kterou se žáky čteme po této úvodní motivaci.

Příklad:

Nejprve správně umístí čísla do křížovky a pak vyluští tajenku. Skrývá se v ní jméno autora obrázku.

1 2 3 4 5 6 7 8 9
L O I M S A U K A

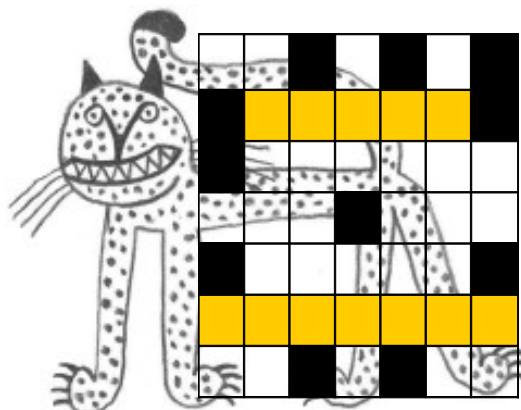
15, 39, 47, 71, 83, 93

124, 395, 572, 743

18398, 32361, 39563

984241

1549388, 9694331



Řešení:

Alois Mikulka

3	9		1		1	
	6	1	2	3	5	
	9	8	4	2	4	1
7	4	3		3	9	5
	3	9	5	6	3	
4	3	8	7	1	8	9
7	1		2		8	3

8. Rybaření

Příprava:

V textu nalezneme slova, jejichž třetí písmena tvoří tajenku. Slova musejí jít v textu za sebou tak, jako jdou jednotlivá písmena tajenky. Tato slova podtrhneme.

MP:

Žák nejprve musí přijít na vztah slov a tajenky (každé třetí písmeno slov tvoří tajenku). Pak ji doplní – jde o název básně (proto je umístěna nad textem). Slova týkající se rybaření zvýrazní jinou barvou písma. Text můžeme také vytisknout všem žákům a pracovat s ním společně. Při prohlížení podtržených slov a vyhledávání těch, která patří do oblasti o rybaření, si žáci pročitají text a tak se seznamují s jeho obsahem.

Příklad:

Doplň název básně. Písmena z názvu jsou ukryta v podtržených slovech. Pak vyznač slova, která se týkají rybaření.

JIŘÍ HAVEL

„Už zase mlčíte jako ryby? Tak co, nikdo se neodváží zvednout ploutev? V probírané látce stoprocentně plavete, ale uvidíte, že vás při klasifikaci zkoupu! Pak se budete mrskat jako kapři na suchu. Důrazně však opakuji: do vyšší třídy mi nikdo jako úhoř pod rukou neproklouzne. Ani ty ne, Vodičko! Vy, tam vzadu, nevlňte se, podvodníci! Takhle lovit nápovědu, to dokážete, na to jste štiky. Dobře si zapamatujte, že škola není žádná zátočina, ale pořádný proud. Jestli nebudete hezky svižně pádlovat, všem vám nasázím na vysvědčení sardele!“

Takovéhle řeči vede náš češtinář Karas. Děsně totiž miluje vodu a rybaření.

Ať se mračí jenom mrak

Řešení:

Název básně *Samá voda*. Slova týkající se rybaření jsou vyznačená modře.

S	A	M	Á	-	V	O	D	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---

JIŘÍ HAVEL

„Už zase mlčíte jako ryby? Tak co, nikdo se neodváží zvednout ploutev? V probírané látce stoprocentně plavete, ale uvidíte, že vás při klasifikaci zkoupu! Pak se budete mrskat jako kapři na suchu. Důrazně však opakuji: do vyšší třídy mi nikdo jako úhoř pod rukou neproklouzne. Ani ty ne, Vodičko! Vy, tam vzadu, nevlňte se, podvodníci! Takhle lovit nápovědu, to dokážete, na to jste štiky. Dobře si zapamatujte, že škola není žádná zátočina, ale pořádný proud. Jestli nebudete hezky svižně pádlovat, všem vám nasázím na vysvědčení sardele!“

Takovéhle řeči vede náš češtinář Karas. Děsně totiž miluje vodu a rybaření.

Ať se mračí jenom mrak

9. Magický čtverec

Příprava:

Zhotovíme mřížku o devíti polích. Vytvoříme magický čtverec - součet čísel ve všech řádcích, sloupcích i obou úhlopříčkách musí být stejný. Postup:

1. součet všech čísel je 45,
2. číslo 45 vydělíme třemi – $45 : 3 = 15$ (čtverec má tři sloupce a součet čísel ve všech sloupcích musí být stejný),
3. 15 lze rozdělit těmito způsoby:
 $1+5+9$
 $2+6+7$
 $1+6+8$
 $3+4+8$
 $2+4+9$
 $3+5+7$
 $2+5+8$
 $4+5+6$
4. číslo 5 bude uprostřed,
5. další čísla umístíme v souladu s pravidly.

	5	

Nakonec text tajenky zaměníme za číslice.

MP:

Žák u počítače může libovolně číslice vepisovat do připravené mřížky a zase je podle potřeby mazat. Je třeba zadat dostatečné množství číslic a vhodně je umístit tak, aby úloha měla pouze jeden výsledek. Zvýšenou pozornost věnujeme kontrole řešení tohoto čtverce. Pokud zadáme umístění pouze jednoho čísla, bude mít tento magický čtverec dvě řešení a tajenka nemusí vyjít. Zadáváme tedy 2 a více čísel a vhodně je umístit. Magický čtverec je ve smyslu umístění číslic variabilní. Vždy ale musíme dodržet podmínku, že součet všech řádek, sloupců i obou úhlopříček musí být stejný. Nejmenší počet polí magického čtverce je 9, ale lze vytvořit samozřejmě i čtverec větší o 16, 25, 36 atd. polích.

Příklad:

Dokážeš vytvořit magický čtverec? Dopln čísla od 1 do 9. Součet všech řádek, sloupců i obou úhlopříček musí být stejný. Číslo 1 a 2 máš už na svém místě. Pokud se ti to podaří, lehce si přečteš zprávu.

	1	
		2

1=A 2=T, 3=N,

4=Í, 5=I, 6=Č,

7=Č, 8=Z, 9=S

Řešení:

začni číst

8	1	6
3	5	7
4	9	2

10. Čtyřlístek a 11. Čtyřlístek 2

Příprava:

Inspirujeme se známým hlavolamem a vymyslíme si motivační příběh (Čtyřlístek).

MP:

Žák, který řeší hlavolam u počítače, se může rychle přesvědčit o správnosti své úvahy. Pokud odkryje správné dveře, objeví se za nimi Pind'a (ilustroval Jaroslav Němeček). U tohoto úkolu věříme žákovi, že nebude odkrývat dveře dříve, dokud si svou odpověď nebude jist. Po vyřešení se žáka ptáme, jakou úvahou k výsledku dospěl. Úkol můžeme zadat všem žákům ve třídě. Dobře se hodí také jako domácí cvičení. Při tvoření takovýchto úkolů se můžeme inspirovat knihou M. C. Edminstonové a M. Mandellové *Magická kniha hlavolamů* (Praha: Portál 2004). Motivací se mohou stát známé literární postavy, které hledají např. drahý kámen, klíč, prsten, poklad, princeznu, atd.). Dobře se tento úkol hodí také jako motivace různých dobrodružných a detektivních románů. Rozvíjí logické myšlení a v neposlední řadě takto velmi jednoduše plníme potřebu vztahů mezi jednotlivými vyučovacími předměty.

Příklad 1:

Pind'a se dostal do nelehké situace. Má pro své přátele šifrovanou zprávu, ale uvízl v tajné chodbě za zavřenými dveřmi a nemůže ven. Pomož Fifince, Bobíkovi a Myšpulínovi osvobodit Pind'u. Stojí před dvojími dveřmi. Pokud zvolí špatně, Pind'u navždy ztratí. Naštěstí mají na sobě každé dveře nápis. Jeden je pravdivý a druhý nepravdivý.

Nápis na dveřích (označíme je 1) je: Alespoň za jedněmi dveřmi je Pind'a.

Nápis na dveřích (označíme je 2) je: Pind'a je za těmito dveřmi.

Už víš, za kterými dveřmi najdeš Pind'u? Odkryj je.

Řešení 1:

dveře číslo 1

Příklad 2:

Zdál se ti předešlý úkol příliš jednoduchý? Najdeš Pind'u za jedněmi z trojích dveří? V jedné je Pind'a, v druhé je zlý čaroděj a chodba za třetími dveřmi je prázdná. Pouze nápis na dveřích, za kterými je uvězněn Pind'a, je pravdivý. Tedy ostatní dva jsou nepravdivé.

Nápis na dveřích (označíme je 1) je: Chodba za dveřmi 3 je prázdná.

Nápis na dveřích (označíme je 2) je: Zlý čaroděj je za těmito dveřmi.

Nápis na dveřích (označíme je 3) je: Prostřední chodba je prázdná.

Už víš, za kterými dveřmi najdeš Pind'u? Odkryj je.

Řešení 2:

dveře číslo 3

12. Doplně mě

Příprava:

Text přiměřený možnostem a věku žáků rozdělíme na přibližně stejně dlouhé úseky. Vymažeme 5 až šest posledních písmen na každém řádku.

MP:

Žáci doplňují chybějící konec podle fantazie a představivosti. Žák u počítače má možnost slova doplňovat a podle potřeby opět mazat. Doplnění nesmějí být kratší než 5 a delší než 6 písmen. U doplněného textu posuzujeme, zda není porušen logický smysl. Setkat se můžeme s dokonalou reprodukcí až po neúplný text s mnoha chybami. Pro starší žáky rozdělíme text na dvě poloviny, levou jim ukážeme a pravou schováme.

Příklad:

Doplň slova nebo části slov tak, abys zachoval logický smysl.

Řešení:

Vesnice je docela jiná sto. Před dveřmi tam ani výtah, ani schody, jeno A kocouři se tam mohou pro kudy chtějí. Šli jsme se ocházet po dvoře. Kroutili js vami na všechny strany a valili všichni na dvoře viděli, že jsme doví turisté.	než město nemají m práh. cházet tedy pr me hla oči, aby oprav
--	--

(Tanská, N.: *PUF A MUF*. Praha: Albatros 1988, s. 23)

13. Slovní bludiště

Příprava:

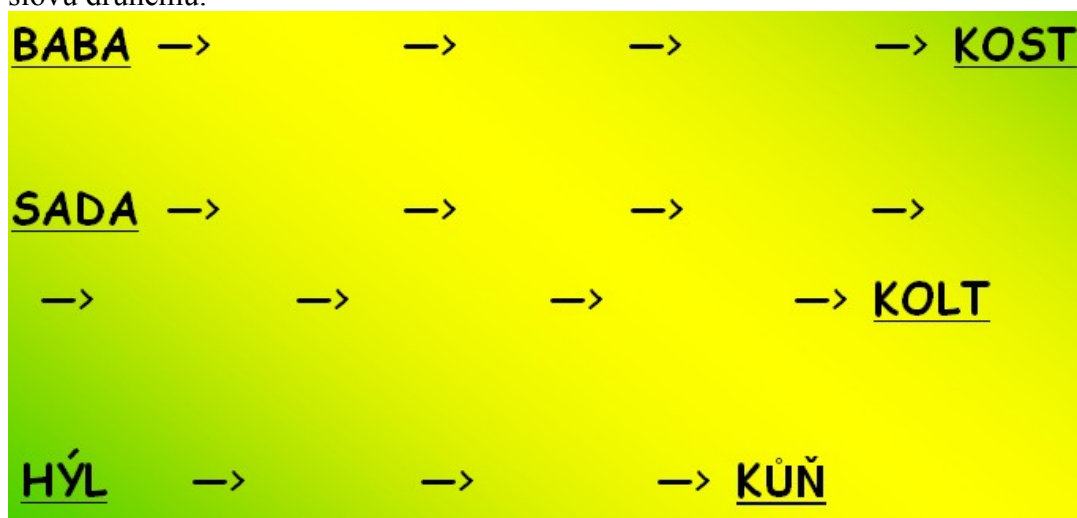
Napíšeme dvě slova, která spolu zdánlivě nesouvisí. Počet šipek mezi nimi udává počet změn.

MP:

Žák bloudí slovy. Např. od slova BABA do slova KOST. Nikdy najednou nesmí vyměnit víc písmen než jedno. Za výměnu považujeme i odstranění čárky nad samohláskou a háčku nad souhláskou, nebo jejich přidání nad písmeno. Pokud se žáci zdokonalí mohou sami vytvářet vlastní dvojice se všemi spojovacími články. Procvičí si slovní zásobu i jazykový cit.

Příklad:

Změň vždy jedno písmeno ve slově tak, abys po patřičných změnách dorazil ke slovu druhému.



Řešení:

a) každá hláska ve slově je změněna jen jednou

BABA → BASA → KASA → KOSA → KOST ⇒ 4 změny

HÝL → KÝL → KŮL → KUŇ ⇒ 3 změny

b) slova spojuje delší cesta

SADA → RADA → RUDA → NUDA → NULA → MULA → MOLA → KOLA → KOLT ⇒ 8 změn

Další příklady:

ČÁST – LETY, DOMŮ – KALY, HRST – PARK, POLE – HANA, PLAČ – HROCH, VES – LID, OPAT – SVOR, ROSA – KULT, PES – RAK, MOŘE – BALÍ (lze řešit podle a).

(Zapletal, M.: Hry v klubovně. Praha: Olympia 1986, 572 s.)

14. Rozházené věty

Příprava:

Vybereme 5 vět. Zpřeházíme slova ve větách (5–10 slov, do 10 vět) tak, aby nedávaly zdánlivě smysl.

MP:

Žák pracující samostatně u počítače má možnost libovolně přemísťovat slova ve větách. Při práci s tištěnou podobou si žáci nejprve jednotlivá slova vystříhnou nebo věty rovnou přepisují ve správném pořadí do sešitu. Tento úkol se dobře osvědčil i pro práci ve skupinách. Každá skupina obdrží jednu větu. Ve správném pořadí ji napíše na tabuli. Při čtení pak skupina „čeká“ na svou větu. Jejím úkolem je tuto větu v textu poznat a při jejím čtení zvednout ruku, na důkaz toho, že tuto větu poznali. Rozházené věty jsou velmi dobrou motivací před prvotním seznámením z textem. Počet vybraných vět z textu by neměl být větší než deset. Věty vybíráme např. z čítankového textu, který se chystáme se třídou číst. Žákům úkol výrazně zjednodušíme pomocí velkého písmena u prvního slova a tečkou za slovem posledním. Stížení tedy nastane, pokud všechna slova napíšeme velkými tiskacími písmeny.

Příklad:

Slova ve větách se pomíchala. Dovedl bys je opět složit? Z jaké knížky jsou vybraná.

☺ *však V všechno pořádku. bylo v jeskyni*
☺ *před náskok padesát měl dobrých metrů.*
pronásledovateli však Zajatec
☺ *nebezpečně se oběti lidojedi již své*
Oba k přibližovali.
☺ *zemi. se skácel s Divoch k výkřikem*
☺ *V člověku život. zachránil tomuto pátek*

Řešení:

V jeskyni však bylo všechno v pořádku.

Zajatec však měl před pronásledovateli náskok dobrých padesát metrů.

Oba lidojedi se již k své oběti nebezpečně přibližovali.

Divoch se s výkřikem skácel k zemi.

V pátek zachránil tomuto člověku život.

(Daniel Defoe, D.: *Robinson Crusoe.*; pro děti upravil Josef

Věromír Pleva, věty z kapitoly *Zajatec*)

Hra (Kdo je lepší čtenář):

Musíme si připravit dostatek úryvků z knih. Předčítáme je skupinám a ty se snaží z úryvků určit název knihy a jméno autora. Boduje se zvlášť určení názvu i jméno autora. Text úryvku musí pochopitelně obsahovat dostatek informací - jména osob, název místa, časové určení apod. Knihy, z kterých je vybíráme, by měly odpovídat věku dětí, postihnout jejich zájmy a měli bychom je znát.

15. Sleduj obrázky

Příprava:

Vybereme slova, která se dobře zobrazují. Každé slovo začíná jiným písmenem a zároveň poslední písmeno slova je stejné jako první písmeno slova následujícího. Obrázkům přiřadíme slova z básně. Obrázky pomícháme.

MP:

Žák u počítače může libovolně přemísťovat obrázky. V tištěné podobě si žáci nejprve obrázky s textem vystříhnou a pak je teprve seřazují. Úkol je vhodný jako motivace před prvotním seznámením s textem. Tajenkou je první sloka básně Emanuela Frynty *Angličané* (z básnické sbírky *Písničky bez muziky*). Počet obrázků v řadách (tzn. počet slov ve verši) je stejný jako počet skutečný. Proto řekneme žákům, že mají zachovat počet obrázků v řádku.

Příklad:

Obrázky seřaď tak, aby poslední písmeno názvu obrázku bylo stejné jako počáteční písmeno názvu obrázku po něm následujícího. První obrázek je roh. Druhý tedy musí začínat na písmeno H. Tajenkou je báseň o Angličanech.

Řešení:

Roh – **hrad** – **dům** – **mrkev** – **vlak** – **kanec** – **citron** – **nos** – **sloup** – **pivo** – **osel** – **list** – **terč** – **čaj** – **jahoda** – **Austrálie**.

 ANGLIČANÉ	 JSOU	 NÁMOŘNÍCI			
 A	 SLEČNY	 OSLOVUJÍ	 MISS,		
 CO	 O	 NICH	 ALE	 MUSÍM	 ŘÍCI -
 ŽE	 NEDOVEDOU	 PRAVOPIS.			

16. Orel

Příprava:

Vybereme text a rozdělíme jej do logických úseků (většinou jsou jimi odstavce).

MP:

Žák seřazuje jednotlivé úseky. Přehazování je u počítače jednodušší. V tištěné podobě buď text rozstřiháme na jednotlivé úseky, nebo čísla v políčkách vymažeme a žáci pak doplňují pouze číslice (tzn. očíslovají jednotlivé úseky textu tak, jak mají jít po sobě). Úkol je vhodný před prvotním seznámením s textem i po něm.

Příklad:

Seřaď jednotlivé úseky textu tak, jak mají jít po sobě.

Řešení:

Daleko od moře u cesty se uhnízdil orel a vyseděl mlád'ata (1).

Když se jednou snášel k hnízdu a nesl v spárech velikou rybu, pracovali poblíž nějací lidé. Jakmile rybu zahlédli, oblehli strom, povykovali a házeli po orlovi kamením (2).

Orel rybu pustil. Lidé ji sebrali a odešli. Orel se spustil na okraj hnízda. Mlád'ata ihned natáhla krky a začala pískat (3).

Orel byl umdletý. Nemohl se znovu vydat na moře. Seskočil do hnízda a vzal mlád'ata pod křídla. Mazlivě jim uhlazoval pírká, jako by prosil o trochu strpení, ale čím byl něžnější, tím víc mlád'ata křičela (4).

Orel vyletěl z hnízda a posadil se na nejvyšší větev.

Mlád'ata začala pískat ještě žalostněji (5).

Tu orel drásavě vykřikl, roztáhl křídla a ztěžka zamířil k moři. Vrátil se až pozdě večer. Letěl tiše, nízko nad zemí – a opět nesl v spárech velikou rybu (6).

Když se blížil k hnízdu, opatrně se rozhlédl, zda nejsou na blízku lidé, rychle složil křídla a přistál na okraji hnízda (7).

Orlíčata pozvedla hlavy, rozevřela zobáky a orel rybu roztrhal a nakrmil své děti (8).

(Povídky: Lev Nikolajevič Tolstoj: *Orel*: z ruštiny přeložil Josef Jílek)

17. Skrývačka

Příprava:

Vybereme názvy pohádek (Němcová, B.: *Pohádky*. Praha: Albatros 1987, 267 s.). Rozdělíme je na slabiky nebo po písmenech. Každou slabiku či písmeno umístíme libovolně do připravených políček. Dodržíme pouze pravidlo, že název se musí dát číst zleva doprava a shora dolů (slabiky jdou za sebou tak, jako ve skutečnosti).

MP:

Žák pracující u počítače vyznačuje vždy jinou barvou slabiky či písmena z názvu jednotlivých pohádek. Barvu změní tak, že nejprve vyznačí slabiky patřící jedné pohádce (při vyznačování drží tlačítko *Ctrl* na klávesnici) a poté pomocí tlačítka *Barva výplně* zněmí barvu pozadí slabik. Při práci s tištěnou podobou úkolu žáci použijí na vybarvení pastelky. Úkol lze velmi snadno uplatnit na jiná díla jednoho či více autorů. Žáci jsou předem s názvy seznámeni, ale nemusí tomu tak být vždy. Je vhodný jak pro motivaci před čtením, tak pro opakování učiva.

Příklad:

Objevíš ve skrývačce názvy pohádek Boženy Němcové? Slabiky z jednotlivých pohádek vyznač vždy jinou barvou.

Řešení:

Názvy pohádek: O 12 měsíčkách; Princ Bajaja; Sedmero krkavců; O Slunečníku, Měsíčníku a Větrníku; Královna koloběžka první; O princezně se zlatou hvězdou na čele.

O	PR	SED	O	KRÁ	O
PRIN	SLU	INC	ME	CE	LOV
RO	ZNĚ	12	NEČ	NA	MĚSÍ
NÍ	KO	KU	SE	KR	BA
ZLA	MĚ	TOU	JA	LO	HVĚ
BĚŽ	KAV	KA	SÍČ	Č	NÍKU
CŮ	A	ZDOU	PRV	VĚTR	NA
NÍ	JA	KU	ČELE	NÍ	KÁCH

18. Dvojice

Příprava:

Vybereme dvojice známých literárních postav, které promícháme.

MP:

Žák může pracovat sám u počítače. Premisťuje jména osob v pravém sloupci. Tajenku vyluští jen tehdy, pokud správně utvoří dvojice. Tajenkou jsou žánry. Jeho dalším úkolem je říci knihu, ze které jsou postavy a také její žánrové zařazení. Úkol lze řešit se žáky společně (připravíme jej na tabuli). Velmi dobře se hodí na procvičení. Nabízí se mnoho možností využití:

1. dvojice postav
2. hrdina a věc
3. jména a příjmení autorů, ilustrátorů
4. jméno autora a název díla
5. název díla – literární druh
6. název díla – literární žánr
7. ilustrace – název postavy, díla, autora apod.
8. rozdělené úryvky z děl
9. znalosti z jiných předmětů čtené v literárním textu (např. roční období – jaro, léto, podzim, zima)
10. kombinace

Příklad:

Utvoř dvojice známých literárních postav? Řekni z jaké knihy je znáš? Dokážeš pojmenovat literární žánr, který je pro ni typický?

Řešení:

Pátek – Robinson: *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), dobrodružný román;

Libuše – Přemysl: *Staré pověsti české* (Alois Jirásek), pověst;

Manka – Rumcajs: *Manka* (Václav Čtvrtek), pohádka;

Ilias – Odyssea: *Ilias a Odyssea* (Homér), epos;

Liška – Čáp: *Liška a Čáp* (Ezop), bajka;

Luisa – Lotka: *Luisa a Lotka* (Erich Kästner), dívčí román;

Švanda – Dorotka: *Strakonický dudák* (J. K. Tyl), dramatická báchorka (divadelní hra).

• Pátek	1	☺	Robinson
• Libuše	2	Ž	Přemysl
• Manka	3	Á	Rumcajs
• Ilias	4	N	Odyssea
• Liška	5	R	Čáp
• Luisa	6	Y	Lotka
• Švanda	7	☺	Dorotka

19. Křížovka

Příprava:

Zvolíme si tajenku. Nalezneme vhodné autory v čítance. Písmena v jejich příjmení tvoří tajenku. To písmena z příjmení, které se nám hodí pak označíme řadovým číslem tak, jak je skutečně umístěno v příjmení.

MP:

Žák má za úkol odhalit příjmení autora. To může být obtížné. Pomůžeme mu tedy na tabulí vytvořenou křížovkou. Zde uvidí počet polí – písmen příjmení a úkol tím značně zjednodušíme. Poté už pracujeme ve skupinách. Bodově ohodnotíme správná křestní jména autorů. Následuje hra (viz níže). Tento úkol se hodí pro průběžné nebo konečné opakování. V tajence se mohou objevit také jména hlavních hrdinů z knih.

			Ž	Á	Č	E	K	
			Ř	Í	H	A		
				T	Y	L		
N	E	R	U	D	A			
		V	E	R	N	E		
S	V	Ě	R	Á	K			
			H	A	V	E	L	

Příklad:

Číslo ti napoví, které písmeno z názvu autora patří do tajenky:

Pro slepičí kvoč – 3.

Zvířátka a Petrovští – 2.

Strakonický dudák – 1.

Romance štedrovečerní – 6.

Dva roky prázdnin – 4.

Prázdniny u babičky – 6.

Nejchytřejší kluk – 2.

Řešení:

Č	Í	T	A	N	K	A
---	---	---	---	---	---	---

Pro slepičí kvoč – Jiří Žáček

Zvířátka a Petrovští – Václav Říha

Strakonický dudák – Josef Kajetán Tyl

Romance štedrovečerní – Jan Neruda

Dva roky prázdnin – Jules Verne

Prázdniny u babičky – Zdeněk Svěrák

Nejchytřejší kluk – Jiří Havel

Hra:

Vezmeme si do ruky čítanku, ze které jsme celý rok četli. Zavřeme oči a někde ji otevřeme. Přečteme úryvek z textu a žáci hádají (nejlépe jako soutěž do skupin v pololetí nebo na konci školního roku) název knihy, autora a hlavních postav. Za každou správnou odpověď dostává skupina bod. Čist úryvky může také náhodně zvolený žák.

20. Kdo jsem?

Příprava:

Zvolíme si známou literární osobnost. Připravíme si indicie, které přesně vystihují autorův život. V našem případě jsou jimi: vlajka ČR (byl to Čech), podobizna, kniha *Fidlovačka* (spisovatel), divadelní masky (dramatik), mapa Strakonice s dudákem (dramatická hra Strakonický dudák), letopočty (čas a místo narození a úmrtí), notový zápis státní hymny (slova k ní napsal náš neznámý autor).

MP:

Žák pomocí nápověd poznává jméno známého literárního autora pro děti i dospělé. Při hodině má učitel více možností, než pouze ukazovat obrázky (přinese knihu, obraz autora, popř. dudy, atd.). Úkol zadáváme žákům do skupin. Nápověd musí učitel nabídnout tolik, aby si byl jist, že alespoň některý z žáků autora pozná.

Příklad:

Poznáš jméno známé osobnosti? Nápovědy ti pomohou.

20. Kdo jsem?

(4. února 1808 Kutná Hora – 11. července 1856 Plzeň)



Řešení:

Josef Kajetán Tyl

5.7 Tajné nápisy

Šifrování zpráv

- Šifra = značka nebo smluvené slovo se skrytým významem, známé jen tomu, kdo má klíč, nebo je dokáže rozluštit.
- Dětem se líbí vždy to, co je tajemné, něčím zvláštní, neobvyklé a především to, co nedokáže každý.



Co vše můžeme šifrovat:

- část textu
- část básně
- hádanku
- říkanku
- pořekadlo
- přísloví
- pranostiku
- citát
- úkol
- jazykolam
- jméno autora
- jméno ilustrátora
- jméno hlavních postav/y
- název knihy, básně, povídky, kapitoly, ...
- literární pojem



1. Zpráva napsaná pozpátku

Nejjednodušším způsobem šifrování je zpráva napsaná pozpátku.

Pozpátku zapíšeme každé slovo. Slova umísťujeme ve větě ve stejném pořadí, ale zapisujeme je též od konce.

Nakonec si tedy mohou zprávu pohodlně přečíst, ovšem zprava doleva.

příklad



2. Zprávu píšeme pozpátku a různě ji upravujeme

Příkladem úpravy může být:

- a) Vynecháme háčky a čárky.
- b) Všechna slova budou začínat velkým písmenem a vynechám mezery.
- c) Poslední písmeno každého slova připojím ke slovu následujícímu.
- d) Mezi jednotlivé slabiky slov přidáme mezeru.
- e) Mezery přidáme libovolně.
- f) Jednotlivé možnosti můžeme libovolně kombinovat.

příklad



3. Čteme počáteční písmena slov

- a) Text zdánlivě nemusí dávat žádný smysl - např. vyberu slova z textu, který budou děti číst.
- b) K šifrování použijeme slova podřazená např. vlastní jména, názvy povolání, zvířat věcí apod.
- c) Obměna: čteme druhá, poslední písmena slov atd.



příklad



4. Zpřeházená písmena

U jednotlivých slov písmena zpřeházíme. Slova ovšem zůstávají na svém místě.

Jak?

- a) Přehodíme první dvě písmena.
- b) První písmeno dáme na konec slova nebo naopak poslední umístíme před první písmeno.
- c) Vyměníme první a poslední písmeno.
- d) Písmena zpřeházíme libovolně.
- e) Tyto varianty libovolně kombinujeme.
- f) Totéž samozřejmě můžeme udělat i se slabikami.



příklad

5. Vkládáme mezi jednotlivá písmena stejnou slabiku

Mezi jednotlivá písmena textu vložíme slabiku. Za poslední písmeno ji už nevkládáme.

Jakou souhlásku (popř. souhlásky) a samohlásku (popř. samohlásky) použijeme, je čistě na vlastní vynalézavosti tvůrce šifrovaného textu.

Vynechala bych pouze spojení souhlásky a samohlásky, která jsou v češtině málo obvyklá nebo jsou v rozporu s Pravidly českého pravopisu (např. hí, kí, žy ...).



příklad

6. Mezi jednotlivé slabiky vložíme stejnou slabiku

a) Po každé slabice vkládáme jednu předem vymyšlenou slabiku (mnoho variant, záleží na fantazii). Tyto dvě slabiky tvoří nové slovo. Takto vzniknou zdánlivě nesrozumitelná slova.

b) Slabika končí stejnou samohláskou jako slabika ze zprávy. Pokud slabika končí souhláskou, pak tuto souhlásku připojím až za opakovanou slabiku.



příklad

7. Vkládání dvou slabik

Vymyslíme si dvě slabiky (např. mu a pě) a mezi ně budeme vkládat slova, která chceme sdělit.

Tato slova ještě rozdělíme na slabiky, kde první budeme říkat jako poslední, a tajná řeč je na světě.



příklad



8. Změna písmene

- a) Změníme první písmeno každého slova textu. První písmeno může být stále stejné (pak si musíme dát pozor, aby se nevyskytlo jako první písmeno nějakého slova v textu) nebo si ke každému slovu vymyslíme libovolné první písmeno.
- b) Změníme vždy druhé písmeno, třetí atd.



příklad



9. Vynechání všech samohlásek

Texty bez samohlásek vypadají velice podivně, ale pouze do té doby, než se v jejich čtení žák zdokonalí.

Jediný problém skýtají spojky tvořené samohláskou. Ty v textu vynecháme stejně jako ostatní samohlásky. Při luštění textu se totiž většinou rychle ukáže, kam by se takovéto spojky hodily. Žákům mohou pomoci pomlčky na místech, kde mají být samohlásky. Tyto samohlásky můžeme také vypsat a vložit je pod text, kde si je žáci postupně škrtačí apod.



příklad

10. Píšeme do řádků a měníme směr psaní písmen

Vezmeme si menší papír. Přitom tak velký, abychom text napsali do co možná nejvíce řádků.

Text začneme psát v libovolném rohu papíru. Během psaní měníme směr.

Mezi jednotlivými slovy nevynecháváme mezery.



příklad

11. Píšeme do řádků

- a) Text píšeme do řádků. První písmeno do horního, druhé do dolního a pravidelně tento postup opakujeme.
- b) První písmeno vepíšeme do horního, druhé do dolního, třetí do dolního, čtvrté do horního atd.
- c) První písmeno vepíšeme do dolního, druhé do horního a pravidelně tento postup opakujeme.
- d) První písmeno vepíšeme do dolního, druhé do horního, třetí do horního, čtvrté do dolního atd.



příklad



12. Píšeme do sloupců a měníme směr psaní písmen

Vezmeme si menší papír. Přitom tak velký, abychom text napsali do co možná nejvíce sloupců.

Text začneme psát v libovolném rohu papíru. Během psaní měníme směr.

Mezi jednotlivými slovy nevynecháváme mezery.



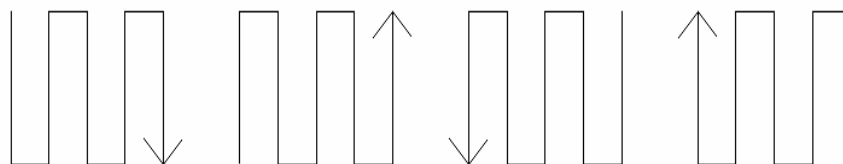
příklad



13. „Hadovka“

Šifrujeme a čteme v dohodnutém směru.
Platí stejné zásady jako v bodu 12.

Čtyři směry:



příklad

14. Čtvercová spirála

Popis: Zpředu dolů do konce dolů a zpředu nahoru od konce nahoru.

Spirálu můžeme začít:

- a) v libovolném rohu čtverce
- b) v jeho středu.

Spirálu „točíme“ po nebo proti směru hodinových ručiček (16 možností).



Příklad 1-4

Příklad 5-8

15. Skládané šifry



- a) Napsaný text po řádcích rozstříháme.
- b) Text píšeme do řádků, ale písmena musí být zarovnána pod sebou jako ve sloupcích. Pak text po sloupcích rozstříháme. V dolní části sloupce můžeme umístit značku (popř. dvě), která se bude shodovat se značkou na sousedním „proužku“.
- c) Text píšeme tak, že mezi jednotlivá písmena vkládáme větší mezery. Text libovolně rozstříháme.



Příklad a) Příklad b) Příklad c)

16. Dlouhý text



Dlouhou zprávu šifrujeme do tří lístků. První slovo na první lístek, druhé na druhý lístek, třetí na třetí lístek, čtvrté slovo na první lístek atd.

Opět můžeme měnit směr psaní jak na řádcích, tak ve sloupcích.



1	2	3
---	---	---

příklad

17. Zlomková šifrovací abeceda



Abecedu rozdělíme po pěti písmenech. Každá skupinka má své číslo. Je jich tedy pět po pěti písmenech.

Příklad: písmeno **R** šifrujeme jako **4/3** (první je číslice skupinky, ve které se číslo nachází a druhá odpovídá číslu pod písmenem R)

ABCDE	FGHIJ	KLMNO	PQ R ST	UVXYZ
12345	12345	12345	12 3 45	12345
 1	2	3	4	5

příklad

18. Písmena nahradíme čísly



Písmena abecedy nahradíme čísly:

a) od začátku abecedy

A=1 H = 8 N=15 U=22
B=2 CH= 9 O=16 V=23
C=3 I =10 P=17 W=24
D=4 J =11 Q=18 X=25
E=5 K =12 R=19 Y=26
F=6 L =13 S=20 Z=27
G=7 M =14 T=21

b) od konce abecedy

A=27 H =20 N=13 U=6
B=26 CH=19 O=12 V=5
C=25 I =18 P=11 W=4
D=24 J =17 Q=10 X=3
E=23 K =16 R= 9 Y=2
F=22 L =15 S= 8 Z=1
G=21 M =14 T= 7



příklad

c) začneme uprostřed

A=14 H =21 N=1 U= 8
B=15 CH=22 O=2 V= 9
C=16 I =23 P=3 W=10
D=17 J =24 Q=4 X=11
E=18 K =25 R=5 Y=12
F=19 L =26 S=6 Z=13
G=20 M =27 T=7

d) pozpátku

A=14 H =7 N=27 U=20
B=13 CH=6 O=26 V=19
C=12 I =5 P=25 W=18
D=11 J =4 Q=24 X=17
E=10 K =3 R=23 Y=16
F= 9 L =2 S=22 Z=15
G= 8 M =1 T=21

e) první polovinu abecedy očísloji lichými čísly - A=1, B=3,... druhou sudými N=2, O=4, ...

A=1 D= 7 H =15 K=23 O= 4 S=12 W=20
B=3 E= 9 CH=17 L=25 P= 6 T=14 X=22
C=5 F=11 I =19 M=27 Q= 8 U=16 Y=24
G=13 J =21 N= 2 R=10 V=18 Z=26



příklad

606 19. Trojmístná čísla

Čísla mohou být i trojmístná a jejich součet určuje pořadí písmene v abecedě.

Záleží jen na nás jaký klíč při nahrazování písmen abecedy pro šifrování zvolíme (viz bod 18.)

854
230
104
691
999
352



příklad

20. Šifrování pomocí šifrovacího klíče

- a) Zprávu rozdělíme do skupin po čtyřech nebo více písmenech a tyto skupiny zašifrujeme pomocí přeházeného číselného pořadí.

1	2	3	4
B	O	H	U
M	I	L	Ř
Í	H	A	

příklad

- b) Na základní a před pomocnou čáru můžeme napsat libovolné číslice nebo písmena. Musí být stejné pro šifrujícího i dešifrovatele.

základní	1	3	6	8	9
C	A	B	C	D	E
E	F	G	H	I	J
H	K	L	M	N	O
Z	P	Q	R	S	T
S	U	V	X	Y	Z

příklad

21. Pomocí šifrovacích tabulek

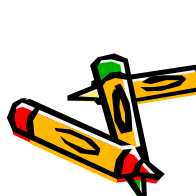


- a) Při šifrování nahradím písmena zakreslením tečky v příslušné části šifrovacího klíče.

ABC	DEF	GHCH
IJK	LMN	OPQ
RST	UVW	XXZ

př. J = •

- a) Podobně je možno šifrovat pomocí klíče, který se skládá ze čtyř částí.



A	B	C	I	J	K			
D	E	F	L	M	N	U	R	S
G	H	Ch	O	P	Q	T		

příklad

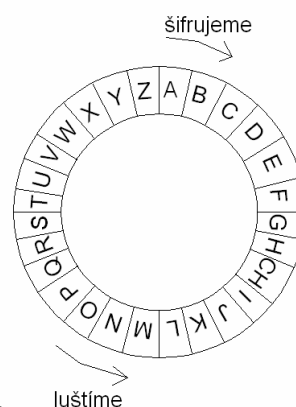
22. Šifrovací kotouč



Posun písmen podle číselného klíče (šifrujeme posunem šifrovaných písmen, podle číselného klíče).

Pro každé písmeno je určen samostatný klíč o kolik políček posuneme (zleva doprava).

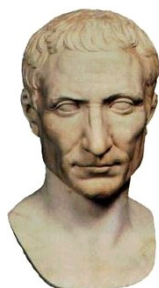
Jednotlivá písmena pak dešifrujeme tak, že je posuneme o počet políček udávaných číslem šifry.



příklad



23. Caesarův dopis



G. I. Caesar

Potřebujeme kódový kruh (výroba s dětmi) - mohou ho využít mnohokrát do roka v různých předmětech

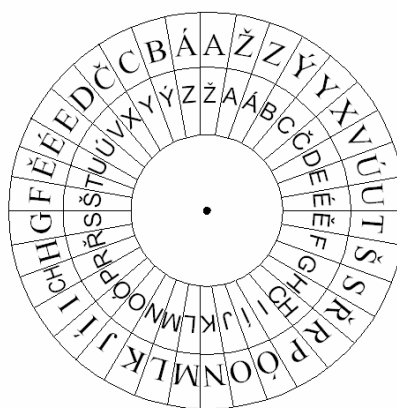
Určíme si klíč např. A = Ž a nastavíme kruhy proti sobě. Šifrovaný text vyhledaný na vnitřním kruhu se nahradí písmeny vnějšího kruhu.



Návod na zhotovení kruhu:

Z tvrdého papíru vystříhneme dva kruhy a rozdělíme je na 36 dílů.

Na vnějším kruhu je do dílků vepsána abeceda zleva doprava, na vnitřním kruhu, který je otočný, zprava doleva.



příklad



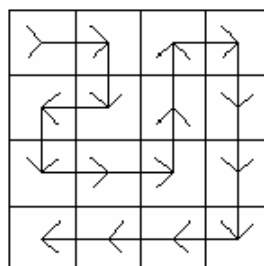
24. Šifrovací mřížky

- a) Jednotlivá písmena textu píšeme v pořadí stanoveném čtvercem, který je zároveň šifrovacím a dešifrovacím klíčem.

typ 1

6	11	3	9
12	1	7	14
4	13	16	5
10	8	15	2

typ 2



příklad

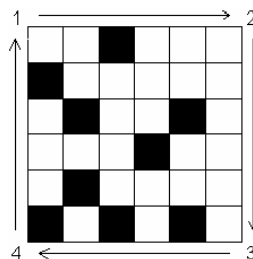
- b) Ve čtvercové síti, složené zpravidla ze sudého počtu polí, je vyříznuta čtvrtina všech okének. Tato volná okénka jsou na síti různě rozmístěna. Připravenou mřížku položíme na čistý papír s vyznačenou sítí (shodují se velikostí a počtem políček).

Do volných políček začneme psát zprávu (postup: zleva doprava, a po řádcích seshora dolů). Do každého políčka vepisujeme jedno písmeno. Po zaplnění okének otočíme mřížku o 90° doprava, aby přesně překrývala podkladovou síť. Dosud napsaná písmena zmizí a do prázdných vyříznutých okének napíšeme druhou část zprávy. Postup opakujeme ještě dvakrát. Pak zvedneme mřížku a pod ní leží vyplněná čtvercová síť.

Pokud se v okénku po otočení objeví některé písmeno, pak je buď mřížka špatně zkonstruována, nebo se při otáčení posunula ze správné polohy. Ta se nesmí po celou dobu šifrování změnit.

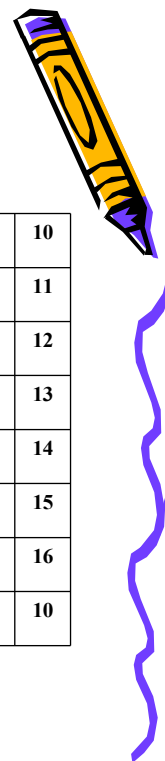
Kdo by chtěl okénka v mřížce vystřihnout jen tak libovolně, zjistil by, že se mu náhodným výběrem sotva podaří vytvořit funkční mřížku.

příklad



Vytvořit mřížku mi pomůže tabulka. Jsou v ní čísla od 1 do 16. Každé číslo se v tabulce opakuje čtyřikrát. Správnou mřížku zhotovím tak, že vyříznu čtvrtinu okénka, každé s jinou číslicí. Mohu si tedy zvolit libovolné políčko označené číslem 1, kterékoli označené 2, 3 atd., ale pole se třemi zbývajícíchmi stejnými čísly musí zůstat netknutá. Tuto tabulku lze využít i při konstrukci menší mřížky (např. 6 x 6 polí). Pak vyříznu po jednom pouze od čísel 1 až 9.

10	11	12	13	14	15	16	10
16	5	6	7	8	9	5	11
15	9	2	3	4	2	6	12
14	8	4	1	1	3	7	13
13	7	3	1	1	4	8	14
12	6	2	4	3	2	9	15
11	5	9	8	7	6	5	16
10	16	15	14	13	12	11	10



25. Morseova abeceda

Jde o soustavu krátkých a dlouhých znaků (teček a čárek), jejichž kombinací se vytvářejí písmena, číslice a další potřebné značky.

Jako pomůcka pro zapamatování dobře slouží pomocná slova, nebo barevná tabulka znaků.

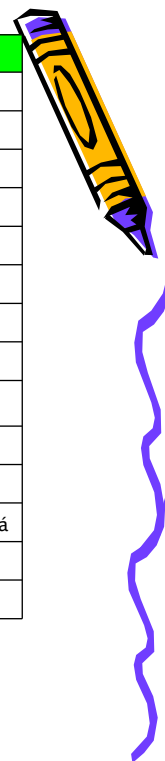
Tečky mohou být nahrazeny například samohláskami a čárky souhláskami, nebo sudými a lichými čísly.

Společně se žáky mohou vymýšlet nová pomocná slova.



příklad

Písmeno	Kód	Pomocná slova	Písmeno	Kód	Pomocná slova
A	•—	akát	N	—•	národ
B	—...•	blýskavice	O	—	ó náš pán
C	—•—•	cílovníci	P	•—••	papírníci
D	—••	dálava	Q	—•—•—	kvůli orkán
E	•	erb	R	•—•	rarášek
F	••—•	Filipíny	S	•••	sobota
G	—•—•	Grónská zem	T	—	tón
H	••••	hrachovina	U	••—	učený
CH	—•—•—	chvátá sám k nám	V	•••—	vyučený
I	••	ibis	W	•—•—	wagón klád
J	•—•—•	jasmín bílý	X	—••—•	xénokratés
K	—•—	krákorá	Y	—•—•—	ý se ztrácí, ýgor mává
L	•—••	lupíneček	Z	—•—••	známá žena
M	—•—	mává			



Barevná tabulka znaků:

Jak s ní pracovat? Jednoduše:

1. Znak (např. •—••) rozdělíme na jednotlivé části.
2. Postupujeme zleva doprava.
3. Vybereme políčko v prvním sloupci odpovídající první části (tečka) - E.
4. Dále již postupujeme pouze v řádku s vybraným písmenem.
5. Vybereme políčko v druhém sloupci odpovídající druhé části (čárka) - A.
6. Vybereme políčko v třetím sloupci odpovídající třetí části (tečka) - R.
7. Vybereme políčko v čtvrtém sloupci odpovídající čtvrté části (tečka) - L.
8. Zpracovali jsme všechny části znaku. Písmeno L tedy odpovídá přijatému znaku •—••.



Pozn. zelená pole představují čárku, žlutá tečku

T	M	O	Ch
		G	Ö
	N	K	Q
		D	Z
A		W	Y
		R	C
	I	U	X
		S	B
E		A	J
			P
	I	Ä	
		L	
E	A	Ü	
		F	
	I	V	
		H	



5.8 Příklady a řešení tajných nápisů

1. Zpráva napsaná pozpátku

Příklad:

ecčičok a ivoksjep o ínádívop
(Povídání o pejskovi a kočičce)

Povídání o pejskovi a kočičce, Josef Čapek



[zpět](#)



2. Zprávu píšeme pozpátku a různě ji upravujeme

Příklady:

(Eduard Petiška: Čtení o hradech, zámcích a městech)

- a) *hcetsem a hcicmaz, hcedarh o inetČ :aksiteP draudE*
- b) *hcetsěMAhcícmáZ,hcedarHOínetČ:akšitePdraudE*
- c) *hcetsě mahcícmá z,hcedar hoínet Č:akšite PdraudE*
- d) *hcet sěm a hcíc máz ,hced arh o ín etČ:ak šit eP dra ud E*
- e) *chce tsěm ahcí cmá z,hced rho ínet Č:akš iteP dra udE*
- f) *hcetsě mah cícm áz,h ced arho ín etČ :akšitePdraudE*



[zpět](#)



3. Čteme počáteční písmena slov

- a) Jemně až komáři udělá štěpinu i lehnu i obr brusinčí rozletovala ou vílí i bouřka obul třesklo y.

(Jak ušili obrovi boty)

Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky, Václav Čtvrtek

- b) PAVEL RADANA ANNA NATÁLIE ONDŘEJ
SERVÁC TEREZA IVA KLEMENT ANTONIN
(PRANOSTIKA)

- c) Snese nežli sice doopravady velice přece více. (Slepice)

Slepice, Emanuel Frynta, Písničky bez muziky

Pozn. viz též Hravé formy pro 4. a 5. ročník



[zpět](#)

4. Zpřeházená písmena

Jak dostat tatínka do polepšovny

(Marie Poledňáková)

- a) aJk odstát attínka od oplepšovny
- b) kJa tdosta atatínk od ypolepšovn
- c) kaJ tostad aatínkt od yolepšovnp
- d) Jka sodtat tínkata do lyšpevopon
- e) kJa tostad attínka od lyšpevopon



[zpět](#)

5. Vkládáme mezi jednotlivá písmena stejnou slabiku

Příklad:

Itaktadtaytažtajtaetamtaetantaštaíta
ntaetažtaltaita mtaytaš,
vtaetattamtaětajtaitastantaatadtanta
otautavtaitadtaítaš.

Ctaotajtaetattao?

(I když je menší nežli myš, ve tmě ji snadno uvidíš. Co je to? - hvězda)

Klíč od království, Josef Brukner

[zpět](#)



6. Mezi jednotlivé slabiky vložíme stejnou slabiku

Příklad:

a) Rosa bisan sosan Crusa sosae

(Robinson Crusoe)

b) lirfi dorfo várfá porfo hárfád karfa

(lidová pohádka)

[zpět](#)



7. Vkládání dvou slabik

Příklad:

„Muvěkčlopě muprokázalnepě muvpě
mučemnipě muliktopě mutaziefanpě
mukojapě muvpě mustvímnožpě
munýchrůzpě muherpě, muréktepě
mumyslelvypě.“

(„Člověk neprokázal v ničem tolik fantazie jako v množství různých her, které vymyslel.“)

G. W. Leibniz



[zpět](#)

8. Změna písmene

a) Hmije Ubecná

Bnámý avropský cedovatý sad. Hmije já váda
kmíšené nesy. Soví v docí, flavně praboše
a chyši.

b) V slpnu pčivede ne spět šist ač daset
žových mrád'at.

(Zmije Obecná)

- a) Známy evropský jedovatý had. Zmije má ráda smíšené lesy. Loví v noci, hlavně hraboše a myši.
- b) V srpnu přivede samice na svět šest až deset živých mlád'at.)

Velká obrázková knížka o zvířatech, Milena Lukešová – Bohumil Říha



[zpět](#)

9. Vynechání všech samohlásek



Příklad:

-n- n-jm-nš- zv-k z l-s- s-m n-d-l-hl. P-
-b-- př-kr-ch str-n-ch s- pn-l- p-chl-v-
kř-v-, t-k h-st-, ž- n-b-l- m-žn- s- j-m
pr-dr-t. V-s-k- tr-v- tl-m-l- kr-k-.

(Ani nejmenší zvuk z lesa sem nedolehl. Po obou příkrých stránách se pnulo pichlavé křoví, tak husté, že nebylo možno se jím prodrat. Vysoká tráva tlumila kroky.)

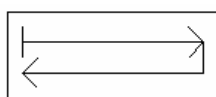
- kapitola: Objevení rokle

Hoši od Bobří řeky, Jaroslav Foglar

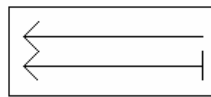
[zpět](#)



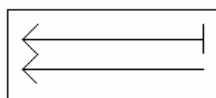
10. Píšeme do řádků a měníme směr psaní písmen



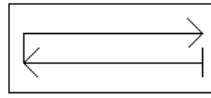
jestlivmájineprší
íšrpeřpenotnevřeč



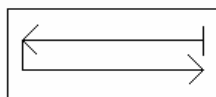
íšrpenijámviltsej
íšrpeřpenotnevřeč



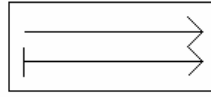
íšrpenijámviltsej
íšrpeřpenotnevřeč



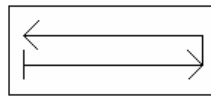
jestlivmájineprší
íšrpeřpenotnevřeč



íšrpenijámviltsej
červtonepřeprší



jestlivmájineprší
červtonepřeprší



íšrpenijámviltsej
červtonepřeprší

(Jestli v máji neprší, červen to nepřeprší.)

pranostika z Čech

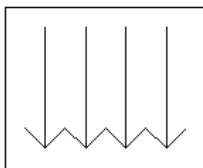
[zpět](#)



11. Píšeme do řádků

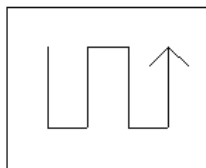


a)



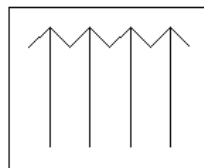
MMNOEICTPÁ
AIKNVMOIŘT

b)



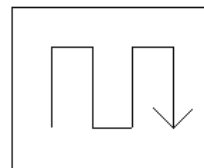
JMTIŽOZNEZHŇÝ
SEOTHRNĚROOD

c)



TKIŘJTS CRT
AATPEUIÍKÁ

d)



BYYLPOEDUHNÝ
ACHBASŇJNOOD

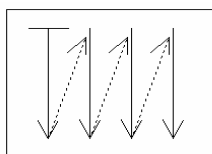
(Maminko, nevím, co ti přát,
jsem totiž hrozně nerozhodný.
A tak ti **přeju** tisíckrát,
abych byl aspoň jednou hodný.)
báseň: Mamince k svátku

U maminky, u Tatínka: Jiří Havel

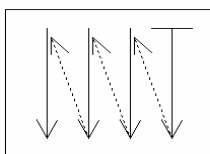


[zpět](#)

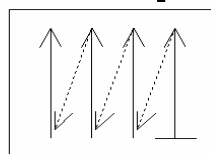
12. Píšeme do sloupců a měníme směr psaní písmen



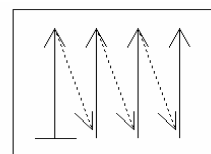
H
O
R
O
H
N
Í
Č
K
U
H
O
R
A
Ť
N
E
Š
T
Í
P
E
K
O
U
R
!



R
A
M
B
O
R
Y
.
U
P
E
Č
E
M
E
B
K
U
N
A
P
O
L
I
H
O
R
O
H
N
Í
Č



Ě
N
I
J
E
M
Á
D
A
L
E
P
O
P
O
D
E
M
Í
N
S
E
J
D
E
N
H
M
E
Č
E
P
U
Ž
A



Í
N
H
O
R
O
H
A
R
O
H
U
K
Č
P
Í
T
Š
E
N
Ť
!
Ř
U
O
K
E

(Hoř, ohníčku, hoř,
ať neštípe kouř!

Až upečem, hned je sníme,
do popela dáme jiné.

Hoř, ohníčku, na poli,
upečeme brambory.

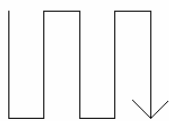
Hoř, ohníčku, hoř,
ať neštípe kouř!

Čaruju, čaruju, krásný den: Oldřich Syrovátka

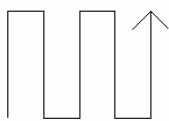


[zpět](#)

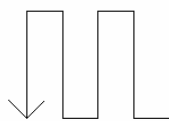
[zpět](#)



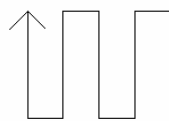
S O J
T T Í A
O S B L
J Í E D



A B L A
D Y D
Á S E
R I S



P I A
Í L S V
N E A Z
E T L A



Ě V U A
 N E Ž H
 Í Ř J O
 . D Í N



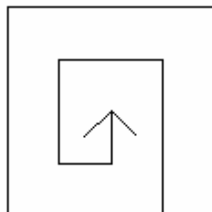
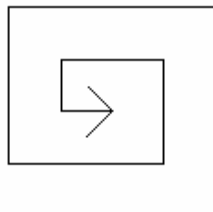
zpět

Í
M
Y
L
O

Ž
O
T
O
R

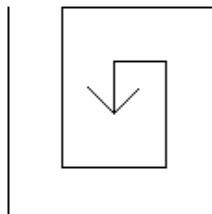
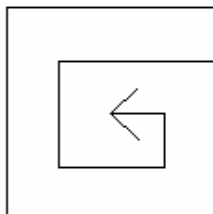
zpět

1. R I Ž A L
A O D Ě I
F Š K T D
A J E Š O
K D Y Ž CH



2. A L A V Í
J Č O P M
E T Z Z Y
D Ů I U L
N I Č K O

3. N E T Č E
Í L Ě M U
Z A Ž A K
T P O K I
Ě L O C V

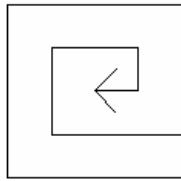
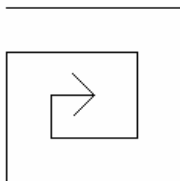


4. D E N E Ž
É U Ě D O
P M L U T
Ě Ě L A O
T K U P R



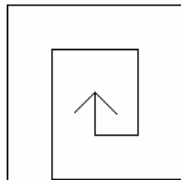
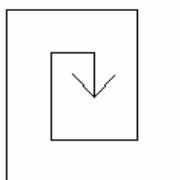
zpět

5. A T K O T
D Ě L A R
Ť C A L M
A C E L E

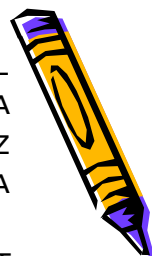


7. L A B Y L
H C E L A
O H O T Z
M E N T A

6. R M E L O
T Ě L E D
O D U C Ě
K A L A L



8. Š Ť A S T
E O J Í N
N D A R Á
Á K E D K



(Když chodila žirafa do školy, mívala jedničky z počtů i ze čtení. Z tělocviku měla pokaždé pětku, protože neuměla udělat kotrmelec, ať dělala, co dělala, kotrmelec udělat nemohla, byla z toho celá nešťastná, kdekdo jí radil...)

Žirafa



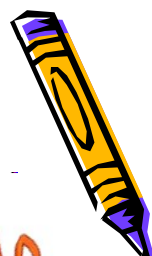
Živočichopis, Miloš Macourek

[zpět](#)

15. Skládání šifry

a)

n	a	p	s	a	n	ý
t	e	x	t	s	e	r
o	z	s	t	ř	í	h



b) (Řemeslo má zlaté
dno Božena Němcová)

Pohádky Boženy Němcové

Ř	E	M	E	S
L	O	M	Á	Z
L	A	T	É	D
N	O	B	O	Ž
E	N	A	N	Ě
M	C	O	V	Á
+	+-	-/	/@	@



[zpět](#)

c)

K	A	R	L	Í	K	A	T
O	V	Á	R	N	A	N	A
Č	O	K	O	L	Á	D	U

(Karlík a továrna na čokoládu)



Road Dahl



[zpět](#)

16. Dlouhý text

JOKS RNKÁ ÍMYÍ MPÁV D	ANDB ÁÁYS RHSR JODŠ E	KĚOÍ ZMJB ÁRBÁ EŘAU
-----------------------------------	-----------------------------------	------------------------------

Tři hry

(Jako někdo sbírá známky, já sbírám hry. Sbíráám je pořád a všude.)

(Ve starých knihách, na cestách po světě i doma na dvorku. Vybrat z nich tři nejlepší je celkem snadné.)

Miloš Zapletal

VPVN EOYE SSBJ TVRL AĚAE RTTP ÝĚ Š CH Í	KIZJ NDNE IOIC HM ^{CH} E ÁA L CH K E M	NNTS AAŘN CDIA EV D SO N TR É ÁK CHU
--	--	---



[zpět](#)

17. Zlomková šifrovací abeceda



ABCDE	FGHIJ	KLMNO	PQRST	UVXYZ
12345	12345	12345	12345	12345
1	2	3	4	5

Příklad: 3/1 1/1 4/3 1/5 3/2
 1/3 1/1 4/1 1/5 3/1
 (Karel Čapek)



[zpět](#)

18. Písmena nahradíme čísly

- 
- a) $10+5+27+5+23+3+10+3+10$
 - b) $7*18 \quad 8*18 \quad 20*12*5*18$
 - c) 10-14-18-13-8 25-7-3-9 8-3 4-7-24 7-15-27-15-1-3-10-13
 - d) 25,26,11,5,19,10,4 22,10 1,14,1,26 22,14,1,14
 - e) 21/9 14/4 12/1/25/1/27 12 2/4/26/19/5/23/1/27/1

(Jezevčíci,
ti si hová -
vždyť jsou to psi salámoví.
Podívej se, mámo, sama:
je to salám s nožičkama.)
báseň - Na procházce



Aprílová škola, Jiří Žáček

[zpět na a\) a b\)](#) [zpět na c\),d\) a e\)](#)

19. Trojmístná čísla

Například typ šifrování a):

$$K = 12 = 6 + 0 + 6 = 606$$

$$T = 21 = 8 + 7 + 6 = 876 \text{ atd.}$$

Příklad:

854 691 230 999 352 104

($\Rightarrow$ 17 16 5 27 10 5 $\Rightarrow$ poezie)



[zpět](#)



20. Šifrování pomocí šifrovacího klíče

Příklad:

a) (Bohumil Říha)

2	4	1	3
O	U	B	H
I	Ř	M	L
H		Í	A

b) 9E - 9H - 8Z - 9C - 1E

3H - 1C - 8C - 1C

(Josef Lada)



[zpět na a\)](#)

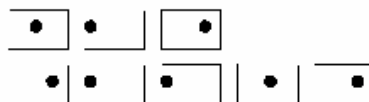
[zpět na b\)](#)



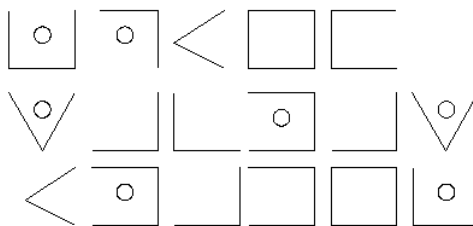
21. Pomocí šifrovacích tabulek

Příklad:

a) (Jan Čarek)



b) (Josef Václav Sládek)



[zpět](#)

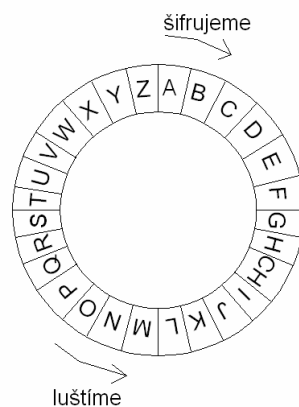
22. Šifrovací kotouč

Příklad:

klíč - 2854703

slovo - RUMCAJS

šifra - TCRGHJV



[zpět](#)

23. Caesarův dopis

Azvkúo kúro

Azvkúo kúro ožnj oz,
ožn gú gúxú djěždpxnž,
azvkúo kúro ožnj oz,
ožn gú gúxú djěždž:
djěždž gú itnkt gúxú,
ožnj nvca gú ujmu dmúxú,
azvkúo kúro ožnj oz,
ožn gú gúxú djěždž.

Žádnej neví

Žádnej neví jako já,
jak se seče votavička,
žádnej neví jako já,
jak se seče votava:
votava se pěkně seče,
jako když se pole vleče,
žádnej neví jako já,
jak se seče votava.
(z Chodska)



[zpět](#)

24. Šifrovací mřížky

Příklad: a)

- typ 1
(O letadélku káněti)

Bohumil Říha

typ 2
(Běhala myška

okolo bříska:
Šup do pupíčka!)

Říkej si a hraj,
K. J. Erben

6	11	3	9
12	1	7	14
4	13	16	5
10	8	15	2

D	K	E	K
Á	O	É	Ě
T	N	I	A
U	L	T	L

→	→	→	→
←	←	←	←
→	→	→	→
←	←	←	←

BĚ	HA	BŘÍ	ŠKA
MY	LA	LO	ŠUP
ŠKA	O	KO	DO
!	ČKA	PÍ	PU



[zpět](#)

ZÁVĚR

Současná absence literatury, která by se zabývala otázkou využití her v hodinách čtení a literární výchovy, vyústila k vypracování této diplomové práce. Jejím cílem bylo vytvořit didaktickou pomůcku pro učitele literární výchovy na 1. stupni ZŠ s využitím současných poznatků z oblasti obecné didaktiky a didaktiky čtení a primární literární výchovy.

Diplomová práce je rozdělena na dvě na sebe navazující a úzce spolu související části. V teoretické části se zabývá samotným komplexem výchovně vzdělávacího procesu zaměřeným na výuku čtení a literární výchovy na 1. stupni základní školy. Praktická část obsahuje sborník hravých forem práce, které jsou navíc doplněny o kapitolu nazvanou „Tajné nápisy“ sloužící učitelům jako návod pro vytváření literárních šifer. Vše je určeno jako didaktická pomůcka pro výuku čtení a primární literární výchovy.

Sborník mohou učitelé využít při přípravě na hodinu čtení a literární výchovy. Je sestaven tak, aby jim nabídl velkou škálu hravých forem, které mohou přímo použít v hodině literární výchovy, a to nejen v části přípravné a realizační, ale i v opakovací fázi hodiny. Pomůcka také podněcuje učitele k tvorbě vlastních herních forem, aktivit a činností. Nabízí možnost samostatné práce žáka přímo u počítače, kde plní zadaný úkol ve formě literárních hádanek, šifer, křížovek, kvízů, tajenek, skládanek, textových doplňovaček, skrývaček, přesmyček, hlavolamů apod. Žáci si u nich hravou a zábavnou formou cvičí paměť, rozšiřují zorné pole, zvětšují slovní zásobu, rozvíjí představivost, fantazii a tvořivost, a zároveň si přitom nejen oživují dřívější literární učivo, ale také získávají nové zážitky, zkušenosti a poznatky z dějin i současnosti české a světové literatury. Tyto úkoly mohou žáci vypracovávat nejen samostatně u počítače, ale i ve dvojicích nebo ve skupinách všemi běžnými formami (ústně, písemně, graficky i dramaticky).

Součástí mé diplomové práce je multimediální CD, které obsahuje sborník šedesáti hravých forem práce s klíčem k jejich řešení, šifry rozdělené do dvaceti pěti oblastí od nejlehčích až po ty nejtěžší a literárními příklady těchto šifer. Jejich prostřednictvím bych ráda přispěla učitelům ke zefektivnění jejich přípravy a optimalizaci výuky čtení a primární literární výchovy.

SEZNAM ODBORNÉ (POUŽITÉ) LITERATURY:

Bean, R.: Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál 1995, 86 s.

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, 656s.

ISBN 987-80-7367-273-7.

Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha, Portál 1997.

Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál 1997, 384 s.

ISBN 80-7178-063-4.

Hlavsa, J., a kol.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha: SPN 1986.

Jankovcová, M., Průcha, J., Koudela, J.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha: SPN 1988.

Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: Školní didaktika. Praha: Portál 2002, 448s.

ISBN 80-7178-253-X.

Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výuka. Kroměříž: Spirála 1995.

Kratochvíl, M., Solfronk, J., Urbánek, P.: Základy didaktiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2002, 85 s.

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál 2008, 155 s.

ISBN 987-80-7367-434-2.

Linhart, J., Turková, M.: Procesy učení v počátečním čtení a psaní. Praha: SPN 1984, 144 s.

Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál 1999, 199 s.

Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita 1994, 111 s.

Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno: Paido 2003, 219 s.

ISBN 80-7315-039-5.

Matějček, Z.: Dyslexie – Specifické poruchy učení. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H 1995, 270 s. ISBN 80-85787-27-X.

Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN 1988, 344 s.

Musil, J.: Úvod do pedagogické psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého 1996, 104 s. ISBN 80-7067-646-9.

Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. Praha: Academia 1995, 336 s.

ISBN 80-200-0525-0.

Petrová, A.: Tvořivost v teorii a praxi. Příbram: Vodnář 1999, 169 s.

Petty, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál 1996, 384s. ISBN 80-7178-070-7.

Pipeková J.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido 1998, 234 s.
ISBN 80-85931-65-6.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 2008,
322s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2007.

Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada 2007, 322s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Solfronk, J.: Organizační formy vyučování. Praha: Univerzita Karlova 1994, 67 s.

Toman, J.: Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice:
Pedagogická fakulta 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

Toman, J.: Metodická příručka k čítankám pro 2. - 5. ročník základní školy. Praha:
Fortuna 2000, 112 s. ISBN 80-7168-682-4.

Toman, J.: Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I. Výcvik čtení,
rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy. České
Budějovice: Pedagogická fakulta 1984, 68 s.

Toman, J.: Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II. Literární
výchova na 1. stupni základní školy. České Budějovice: Pedagogická fakulta 1990,
131 s.

Tymichová, H.: Nauč mě číst a psát. Praha: SPN 1987, 139 s.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada 2007, 404 s.
ISBN 978-80-247-1734-0.

Wagnerová, J.: Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní
školy. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství 2006, 56 s. ISBN: 80-7235-001-3.

Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

SEZNAM DALŠÍ LITERATURY:

- Blumentrittová, V., Bukáčková, J.:** Čtení hned po slabikáři. Benešov: Blug , 63 s. ISBN 80-85635-94-1.
- Brukner, J.:** Klíč od království. Praha: Albatros 1985, 104 s.
- Čapek, J.:** Povídaní o pejskovi a kočičce. Praha: Albatros 1992, 115 s. ISBN 80-00-00245-0.
- Černá, M., Strnadová, I.:** Dyslexie. Texty a hry pro děti s dyslexií. Havlíčkův Brod: Fragment 2006, 80 s. ISBN 80-253-0277-6.
- Čtvrtek, V.:** Maková panenka. Praha: Albatros 1995, 30 s. ISBN 80-00-00152-7.
- Čtvrtek, V.:** Manka. Praha: Albatros 1989, 174 s.
- Čtvrtek, V.:** Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky. Praha: Albatros 1997, 135s. ISBN 80-00-00522-0.
- Čtvrtek, V.:** Řikání o Vile Amálce. Praha: Albatros 1999, 82 s. ISBN 80-00-00722-3.
- Dahl, R.:** Karlík a továrna na čokoládu. Praha: Academia 2002, 145 s. ISBN 80-200-1016-5.
- Defoe, D.:** Robinson Crusoe. Praha : Olympia 1990, 251 s.
- Dorovská, D., Řeřichová, V.:** Čítanka pro 5. ročník. Olomouc: Prodos 1997, 128 s. ISBN 80-85806-72-X.
- Doskočilová, H., Provazník, J., Hezinová, J.:** Čítanka 3. Pro třetí ročník základní školy. Praha: SPN a Scientia 1993, 378 s. ISBN 80-04-26065-9.
- Edminstonová, M. C., Mandellová M.:** Magická kniha hlavolamů. Praha: Portál 2004, 120 s. ISBN 80-7178-860-0.
- Erben, K. J.:** České pohádky. Praha: Československý spisovatel 1983, 185 s.
- Erben, K. J.:** Říkej si a hraj. Praha: Albatros 1986, 91 s.
- Foglar, J.:** Hoši od Bobří řeky. Praha: Olympia 1999, 194 s. ISBN 80-7033-582-3.
- Hanzová, H.:** Čteme dětem a s dětmi. Praha: Fortuna 1992, 207 s. ISBN 80-85298-44-9.
- Havel, J.:** Malované říkanky. Praha: Fragment 2007, 61 s. ISBN 978-80-253-0544-7.
- Hrubín, F., Trnka, J.:** Špalíček veršů a pohádek. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy 1964, 360 s.
- Hřebejková, J., Fabianová, I., Šimanová, A., Sedláček, K. F.:** Pohádky a povídky pro malé čtenáře. Praha: SPN 1983, 61 s.
- Já, písnička.** Cheb: Music Cheb 1993, 114 s.

Jirásek, A.: Staré pověsti české. Praha: Albatros 1970, 304 s.

Kainar, J.: Nevídáno neslycháno. Praha: Albatros 1989, 47 s.

Kästner, E.: Luisa a Lotka. Praha: Albatros 2001, 110 s. ISBN 80-00-00979-X.

Kincl, J.: Rákosníček a rybník. Praha: Albatros 2000, 58 s. ISBN 80-00-00834-3.

Kolář, J.: Z deníku kocoura Modroočka. Praha: Albatros 1976, 115 s.

Košťák, J.: Hrátky s literaturou pro 4. a 5. ročník ZŠ. Olomouc: Votobia 1999, 174 s. ISBN 80-7198-358-6.

Kozlová, M., Halasová, J., Tarábek, P.: Slabikář pro 1. ročník základní školy. Brno: Didaktik 2002, 119 s. ISBN 80-86285-43-X.

Kožíšek, J.: Poupata. Paseka: Praha 2007, s. 131. ISBN 987-80-7185-832-4.

Krumphanzlová, V.: Knížka pro chytré děti. Praha: Portál 2002, 125 s. ISBN 80-7178-656-X.

Lukešová, M., Říha, B.: Velká obrázková knížka o zvířatech. Praha: Albatros 1987, 206 s.

Macourek, M., Born, A.: Mach a Šebestová. Praha, Albatros 1989, 232 s.

Michalková, Z.: Čítanka pro dyslektiky II. Havlíčkův Brod: Tobiáš 1997, 80 s. ISBN 80-85808-51-X.

Milne, A. A.: Medvídek Pú. Praha: Albatros 1993, 201s. ISBN 80-00-00236-1.

Munk, J.: Štaflík a špagetka. Praha: Albatros 2000, 61 s. ISBN 80-00-00865-3.

Němcová, B.: Pohádky. Praha: Albatros 1987, 267 s.

Nováková, Z.: Čítanka pro druhý ročník základních a obecných škol. Všeň: Alter 1994, 159 s. ISBN 80-900374-6-1.

Petiška, E.: Čtení o hradech, zámcích a městech. Praha: Albatros 1984, 280 s.

Petiška, E., Miler, Z.: Jak krtek ke kalhotkám přišel. Praha: Albatros 2001, 63 s. ISBN 80-00-00922-6.

Preussler, O.: Malá čarodějnice. Praha: Albatros 2002, 75 s. ISBN 80-00-00840-8.

Rezutková, H. a kol.: Čítanka pro 4. ročník. Všeň: Alter 1996, 159 s. ISBN 80-85775-49-2.

Roztočilová, O., Janáčková, B.: Intenzifikace vyučování v hodinách českého jazyka, čtení a literární výchovy na 1. stupni základních škol. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta 1989, 160 s. ISBN 80-7044-009-0.

Říha, B.: O letadélku káněti. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy 1967, 102 s.

Saint-Exupéry, Antoine de.: Malý princ. Praha: Albatros 1996, 93 s. ISBN 80-00-0049-1.

Santlerová, K.: 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Brno: Učebnice a knihy 1993, 49 s.

Sekora, O.: Knížka Ferdy Mravence. Praha: Albatros 1991, 179 s.).

ISBN 80-00-00211-6.

Šváblová, B.: Hádej, ale neprohádej. Čtyřlístek: Panorama 1985, sešit 127, s. 30-33.

Tanská, N.: Puf a Muf. Praha: Albatros 1988, 65 s.

Toman, J., Maršíková, J.: Čítanka pro 2. ročník základní školy. Čtení pro radost. Praha: Fortuna 1994, s. 181. ISBN 80-7168-132-6.

Toman, J., Vondruš, M.: Čítanka pro 3. ročník základní školy. Čteme pro potěšení. Praha: Fortuna 1993, 192 s. ISBN 80-7168-089-3.

Toman, J., Vondruš, M.: Čítanka pro 4. ročník základní školy. Já čtenář a můj svět. Praha: Fortuna 1994, 176 s. ISBN 80-7168-123-7.

Toman, J., Vondruš, M.: Čítanka pro 5. ročník základní školy. Dobrodružství s četbou. Praha: Fortuna 1995, 160 s. ISBN 80-7168-243-8.

Urbanová, V., Rejtharová, V.: Come and play. Most: Dialog 1991, 110 s.

Víška, V., Nováková, L.: Hry pro výuku češtiny na 1. stupni ZŠ. Praha: Triton 2005, 100 s. ISBN 80-7254-664-3.

Vykopal, Z.: Čítanka pro 2. ročník základní školy. Praha: Fortuna 1991, 46 s. ISBN 80-85298-19-8.

Vykopal, Z.: Čítanka pro 3. ročník základní školy. Praha: Fortuna 1991, 46 s. ISBN 80-85298-20-1.

Zapletal, M.: Hry v klubovně. Praha: Olympia 1986, 572 s.

Zapletal, M.: Kniha hlavolamů. Praha: Albatros 1983, 143 s.

Zapletal, M.: Rok malých dobrodružství. Praha: Albatros 2008, 248 s.

ISBN 978-80-242-2112-0.

Žáček, J.: Aprílová škola. Praha: Albatros 1989, 64 s.

Žáček, J., Zmatlíková, H.: Moje první čítanka. Všeň: Alter 1993, 68 s.

ISBN 80-85775-00-X.

Žáček, J., Zmatlíková, H.: Slabikář. Všeň: Alter 1999, 117 s. ISBN 80-85775-88-3.

Internetový odkaz na stránky

<http://office.microsoft.com/cs-cz/clipart/default.aspx>, září 2008.

<http://www.komen1.estranky.cz>, červen 2008.