

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA

Využití her pro rozvoj čtenářské dovednosti v hodinách anglického jazyka

na 1. stupni ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Markéta Maierová

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Danuše Hurtová

Plzeň 2014

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF ENGLISH

THESIS

**The Use of Games for the Development of Reading Skills in English Lessons
in Primary School**

Markéta Maierová

Teaching for Primary School

Supervisor: Mgr. Danuše Hurtová

Plzeň 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně. Všechny zdroje či prameny, z nichž jsem při jejím zpracování čerpala, jsou citovány a uvedeny v seznamu použité literatury.

V Plzni dne

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla zejména poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Danuši Hurtové za její podporu, trpělivost a mnoho cenných rad při vedení kvalifikační práce. Finské mentorce Riittě Vuorio, která mi umožnila provést výzkum v jejích hodinách během mé zahraniční stáže. Dále Outi Leino a Lauře Laubert-Tolonen za zprostředkovaný přístup k potřebným odborným publikacím k vypracování kvalifikační práce. Také Mgr. Ivě Bezděkové, v jejíchž hodinách anglického jazyka jsem provedla výzkumné šetření. V neposlední řadě bych rovněž velmi ráda poděkovala Mgr. Janu Drápalovi, který mi pomáhal s odborným výkladem anglických technikálií. A své mamce za morální a finanční podporu při studiu.

“I have a passion for teaching kids to become readers, to become comfortable with a book, not daunted. Books shouldn't be daunting, they should be funny, exciting and wonderful; and learning to be a reader gives a terrific advantage.”

- Roald Dahl -

Abstrakt

Maierová, Markéta. Západočeská univerzita v Plzni. Duben, 2014. Využití her k rozvoji čtenářských dovedností v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Vedoucí práce: Mgr. Danuše Hurtová.

Teoretická část této práce se zabývá charakteristikou čtenářské gramotnosti, čtenářskou strategií a kompetencemi. Kvalifikační práci je zaměřena na počátek čtení v anglickém jazyce a dosažení úspěšného užívání metody scanning v procesu výuky a druhotně mimo ni. Šetření je zaměřeno na komfortní zónu žáků během provádění čtenářských her cílených k dekodování psaného textu pomocí techniky scanning a do jaké míry jim tento styl čtení dopomůže rozvinout čtenářské dovednosti.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, klíčové kompetence, technika scanning a skimming, didaktické hry, první stupeň základní školy, dramatizace, interpretace čteného textu.

Obsah

I. ÚVOD	1
II. TERORETICKÉ PODKLADY	3
ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	3
Uvedení čtenářské gramotnosti	3
Vymezení pojmu	4
Proces čtení	4
Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	4
RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLÁDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	5
Jazyk a jazykový rozbor.....	6
Cílové zaměření vzdělávací oblasti žáka ve třetí třídě.....	7
Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Anglický jazyk na 1. stupni ZŠ.....	7
POČÁTEK ČTENÍ V ANGLICKÉM JAZYCE.....	7
Alfanumerické vnímání.....	8
Dekódování a rozpoznávání slov	9
ZÁKLADNÍ ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI.....	9
Principy čtenářské dovednosti	9
Čtenářská strategie, vybrané čtenářské strategie.....	10
Čtenářská strategie – zaměřeno na slabé stránky	12
DÍLČÍ ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE.....	12
Obecně o čtenářské kompetenci.....	13
Styly čtení	13
DIDAKTICKÉ HRY	16
INTERPRETACE ČTENÉHO TEXTU	19
Sdílené čtení, čtení v párech	20
Dramatizace	21
Způsoby zavedení- aktivity v hodinách	21
AKTIVITY SE ŽÁKY	22
Zdravá soutěživost	22
Práce ve skupině.....	23
Shrnutí skupinových her	24
III. METODY ORGANIZAČNÍ FORMY.....	25
METODY PRIMÁRNÍHO VÝZKUMU.....	25
Podmínky výzkumu	26
Charakteristika skupin.....	27
Realizace výzkumu	27
SEKUNDÁRNÍ VÝZKUM	28
IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE.....	29
VÝSLEDKY EXPERIMENTU	29
Přehled aplikovaných her skupiny A	29

Vyhodnocení her skupiny A	31
Přehled a vyhodnocení aplikovaných her skupiny B	34
POROVNÁVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	42
Evaluace členů skupiny A.....	42
Evaluace členů skupiny B	45
Shrnutí sebehodnocení žáků z výsledků diagramů	48
V. ASPEKTY VÝZKUMU.....	50
FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝZKUM.....	50
Množství žáků ve třídě.....	50
Klima ve třídě	50
Jazykové znalosti	50
Časová dotace	51
PEDAGOGICKÝ PŘÍNOS.....	51
NÁMĚTY NA ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU	51
VI. ZÁVĚR	53
BIBLIOGRAFIE	
PŘÍLOHY	
SUMMARY	

I. ÚVOD

Když se zeptáme žáků na 1. stupni základní školy, jakému stylu vyučování dávají přednost, jednoznačnou odpovědí zjistíme, že to jsou hry a soutěže. Jedná se o spontánní aktivity, vyplývající z uspokojování přirozených potřeb a zájmů. Velmi pozitivním aspektem tohoto stylu je aktivní přístup žáka v hodině. Využitím her v hodinách se jedinci nenásilnou formou učí novým poznatkům a jejich následné reprodukci. Za pomoci techniky scanning a her v této kvalifikační práci bude žákům osvětlena lehkost a jednoduchost procesu čtení, že studium nemusí být jen nepříjemná záležitost, díky které jedinec může dosáhnout úspěchu. Nikdo z nás nerad plní úkoly, ve kterých nevidí smysl. U takovýchto činností dochází k demotivaci a proces učení se cizímu jazyku stává břemenem, který žáka provází dále minimálně 7 let povinné školní docházky.

Cílem této práce je zjistit, jak hry v procesu čtení žáka uspokojují a stimulují k budoucí aktivní kooperaci či interakci v hodinách anglického jazyka. Jako budoucí pedagogové bychom rádi, aby žáci spatřili smysl v tom, co se mají naučit. Angličtina patří mezi nejpoužívanější světové jazyky a cílem experimentu je, aby ji žáci nepřijímali jen jako nutnost, ale jako pole nové zábavy v kombinaci vědomostí a dovedností. Z tohoto důvodu se vybrané téma nazývá Rozvoj čtenářské dovednosti pomocí her v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Dovednost číst je ve stejné rovině jako dovednost psát. Dešifrování psaného textu a umění ho přečíst, je klíčové pro budoucí studium. Proto je výzkum zaměřen na 3. třídu, tedy na žáky, kteří s anglickým jazykem začínají. Zvolena byla technika scanning, která autorku zaujala, protože se zde pojí jak forma psaného, tak mluveného slova. Autorka je přesvědčena, že pro žáky prvního stupně je tato technika pochopitelná a její pomocí je plnění úkolů snadno splnitelné.

Her pro hodiny anglického jazyka bylo sestaveno již mnoho. Proto s využitím různých metod a forem práce, žáci třetího ročníku základní školy s těmito činnostmi budou seznámeni. Nejdříve se se pozornost zaměří na tvorbu her a v závěrečné části provedeme analýzu činností s žáky. Z výše uvedených faktorů plynou cíle diplomové práce k teoretické části – charakterizovat čtenářskou gramotnost, obeznámit čtenáře s počátečním čtením v anglickém jazyce. Zaměřit se na dílčí čtenářské kompetence, které jsou subsystémem základních čtenářských dovedností. A především stručně uvést historický vývoj didaktických her, jejich charakteristiku i potřebnost začlenění do vyučovací jednotky.

Výzkumné šetření se zaměřuje na sebehodnocení žáků během jednotlivých aktivit, které napovídá o vnímání sebe sama při procesu učení se anglickému jazyku, jenž do budoucna ovlivní jeho přístup ke studiu cizího jazyka. Žáci v šetření hodnotí vlastní výkon, z kterého byla nasbírána potřebná data skrze sestaveného dotazníku, aby autorka mohla sumarizovat výsledky prací v jednotlivých hrách. Autoevaluaci rozdělila na pohlaví, chlapce a děvčata. Z předchozích monitorování během výuky na základních školách a před zahájením psaní kvalifikační práce, plnění v rámci fortele na univerzitě, zjistila, že děvčata své schopnosti vnímají jinak než chlapci. Během provedeného šetření bude pracovat s dětmi převážně ve skupinách. Experiment proběhne také formou frontální výuky a samostatné práce. Jedná se o zjištění efektivity techniky scanning, která, dle jejího názoru, je přínosná již od počátku učebního procesu anglického jazyka.

Výsledky ze šetřeného výzkumu jsou zobrazeny pomocí diagramů s vyjádřením poznatků z hodin ke každé činnosti. Hodnocení grafů je zaměřené na jednotlivá úskalí her, jejich konkrétní situační problémy ve výuce a jak žáci na ně následně reagují, když mají ohodnotit svůj výkon. Komentáři bude vyjádřeno, jaká mohla být atmosféra v hodinách, práce žáků a porovnání poznatků s vyplněnými dotazníky. Jejich shodu s předpoklady a kde se naopak liší původní očekávání autorky s faktickým průběhem výuky.

II. TEORETICKÝ ROZBOR

V první části teoretického rozboru je objasněn pojem čtenářská gramotnost a charakter této dovednosti. Podíváme se na jazyk a jazykový rozbor, rozvoj klíčových kompetencí během nabývání jazykových vědomostí a dovedností v cílovém zaměření na třetí ročníky základních škol. Možné faktory ovlivňující počátek čtení v anglickém jazyce, kde se pak podíváme na dva činitele mající vysoký podíl na dešifrování psaného slova, alfanumerické vnímání a dekodování slov. Ve čtenářských strategiích vykreslíme pět z nich, které jsou v odborných publikacích nejčastěji zmiňovány a uvedeme styly čtení scanning a skimming. Historickou částí představíme vývoj didaktické hry a její efektní vliv na hráče. V interpretaci čteného textu budou zmíněny vhodné didaktické prostředky k procvičování a upevnění v průběhu dekodování.

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Uvedení čtenářské gramotnosti

Na úvod do kapitoly věnované čtenářské gramotnosti zaměřené na třetí třídu ZŠ si uvedeme její definici: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. (Výzkumný Ústav Pedagogický, 2010). Jak je patrné z definice, zabývá se především porozumění psaného textu, a také byla vymezena komplexněji jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Postojová a hodnotová rovina napovídá např. o vztahu ke čtení.

Již odedávna byly psací nástroje postupnou potřebou transformovány a multiplikovány do dnešní doby. Dny břídlíce, křídly a brk byly nahrazeny širokou škálou obrazovek a stovkami dalších rozličných implementů. Čtení psané formy jazyka zůstalo nezměněno, ale pokud se podíváme na způsoby zprostředkování tištěného slova, se kterými se setkáváme denně v různorodých verzích, uvědomíme si, že nás obklopuje opravdu mnoho zdrojů přijímání informací psané podoby slova, např. textové zprávy, emaily, obrazovky se zprávami v hromadných dopravních prostředcích, denní tisk, knihy apod., seznam je téměř nekonečný. Čteme a interpretujeme prakticky nepřetržitě.

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Gramotnost jako taková vytváří základ pro život, je tzv. základním kamenem, a zpřístupňuje širokou škálu možností. Na základních školách spočívá především v rozvoji písemné a ústní komunikace ve všech odvětvích. Žáci prvního stupně se učí gramotnosti prostřednictvím výuky a procvičováním řečových dovedností – praxe čtení, mluvení, poslech a psaní. Učitelé pomáhají svým studentům zvládnout a porozumět těmto aspektům v souladu s kritérii, které jsou stanoveny normami a vzdělávacími modely. U čtenářské gramotnosti pro jednotlivce pouhé dekodování určitých symbolů není dostačující, důležitým faktorem je zde důraz na práci s obsahem čteného materiálu.

Proces čtení

Pro začínajícího čtenáře je čtení pohybem a orientací v abecedním přepisu. Je tedy hlavním cílem se těmto abecedním principům naučit. Tomuto cíli je rovna schopnost aplikovat tyto principy korektně se segmenty komplexnosti řečového vědění. Navazující postupy v pokročilém dekodování (zdokonalení ve výkonnosti) umožňují dosažení produktivního čtení textu. Čtení v samém počátku zahrnuje učení se základním dovednostem jako je porozumění slovům a jejich významům. Např. Brian Cox vyobrazil proces čtení takto: „Čtení je mnohem více než dekodování černých symbolů na stránkách, je to pátrání po významu samotného psaného slova a vyžaduje po čtenáři, aby se stal aktivním účastníkem tohoto procesu.“ (Cox, 1991, s. 133). Čtenářská gramotnost zahrnuje fonémy (vykazující distinktivní funkci) a rozpoznávání základních zvukových jednotek, které tvoří slova. Pro počáteční čtení v anglickém jazyce je také velice důležitá znalost slovní zásoby, plynulost řečové dovednosti a porozumění. Žák by měl také umět používat fonémy a porozumět procesu shody odpovídajícího písmene se zvukem. Studenti vyšších ročníků, respektive 2. stupně ZŠ, pokračují v sofistikovanějším rozvoji těchto dekodovacích strategií. Pedagogové základních škol přiřazují své recipienty do stupně znalostí, kdy již sami dokážou identifikovat potencionální problémy.

Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost na 1. stupni základní školy

Faktorů, které na jedince během jeho vývoje působí, podmiňují a ovlivňují stupeň a kvalitu čtenářské dovednosti, je celá řada. Zároveň tyto faktory můžeme kategorizovat do dvou základních skupin, vnitřních a vnějších (Havel, Krátká, 2005). K těm nejčastěji

zmiňovaným ze zástupců vnitřních faktorů patří genetické předpoklady, charakter, intelektové vlohy, čtenářská strategie, pozornost a motivace. U vnějších faktorů jsou nejčastěji zmiňované vlivy školy a jejího prostředí, rodiny, přátel a mimoškolních činitelů. Ve vyučovacích jednotkách se vyskytuje několik činitelů, které se mohou zapříčinit o nesprávné či chybné porozumění textu např. přesnost a plynulost slov čtenářské dovednosti, ústní jazyková znalost (slovní zásoba, porozumění), rozsah koncepčních a faktických znalostí, znalosti a dovednosti v průběhu používání kognitivních strategií, které vedou ke zlepšení porozumění daného problému, inferenční schopnosti. Dále také do tohoto výčtu patří vhodné zvolení způsobu motivace k pochopení a probuzení zájmu o daný úkol či problém a materiály s nimi spjaté. Skutečnost, že žák se nachází v centru zájmu učebního procesu, kdy by měl pedagog zvážit jednotlivé fyzické a smyslové učební potřeby žáků a tím podporovat a rozvíjet jejich sociální, emocionální a motorické kompetence.

Sumarizace faktorů. Principy, které jsou uvedené níže, jsou provázané s činiteli, které určují dění ve výuce a mají značný význam pro zdárné osvojování cizího jazyka již v raném věku. Postranní fázi, která doprovází intenzivní vypořádání se s druhým jazykem a jeho kulturou, je klidové stádium, které poskytuje žákovi potřebný prostor pro přemýšlení a soustředění. Zmíněné principy jsou klíčové pro ovládnutí cizího jazyka na určité úrovni a v určitém věku. „Čtení a psaní by mělo být v prvních ročnících základní školy vyučováno až později a pouze v malých krocích. Receptce má přednost před produkcí, porozumění před mluvením, mluvení před psaním. Upouští se od rozsáhlého seznamování dětí s jazykovými strukturami.“ (Perfetti, Ch., A., 1985, s. 209).

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP ZV)

Jazyk a jazykový rozbor

Jazyk a jazyková komunikace. Jedná se zejména o podporu rozvoje komunikačních kompetencí, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykového vybavení a jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. Obsah vzdělávací oblasti je realizován třemi obory jazykové komunikace. Ve své diplomové práci autorka uvede oblast

Cizí jazyk¹ se zaměřením na jazyk anglický. Při vymezování rámcových požadavků výuky cizích jazyků pro jednotlivé stupně vzdělávání v ČR byl využit Společný evropský referenční rámec pro jazyky (anglická zkratka „CERF“).

Oblast Cizí jazyk s oblastí Další cizí jazyk přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Předpokládaná dosažená úroveň A2² pro vzdělávání v cizím jazyce (dle „CERF“), v tomto případě anglický jazyk, na konci základního vzdělání. Pro žáka posledního ročníku 1. stupně základní školy je předpokládaná dosažená úroveň jazykové komunikace A1³. V očekávaném výstupu žák prokáže porozumění krátkým textům, které se vztahují k tématům z běžného života. Na této referenční úrovni se předpokládá, že žák má k dispozici vizuální oporu (obrázek nebo text znázorňující téma či obsah).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti žáka třetí třídy

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí zejména tím, že směřuje žáka k pochopení jazyka z hlediska historického i kulturního, nástroje celoživotního vzdělávání, rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a uznávání kulturní rozmanitosti. Pochopení vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a k vyjadřování názorů. Osvojit si pravidla mezilidské komunikace určitého lidského prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace. Samostatné získávání informací z různých zdrojů a především získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku

¹ Čerpání z dokumentu o upraveném rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013

² Žák – rozumí větám a často používaným výrazům v situacích, které se ho bezprostředně týkají. Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o jemu známých skutečnostech. Jednoduchým způsobem dokáže popsat rodinu, své okolí a problémy týkající se jeho neodkladných potřeb.

³ Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sám sebe a i ostatní, klade jednoduché otázky spjaté s informacemi osobního rázu a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li v dialogu a partner odpovídá pomalu a jasně je ochoten a s to mu pomoci.

prosazení sebe sama (RVP ZV, MŠMT 2013).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Anglický jazyk na 1. Stupni ZŠ

Z očekávaných výstupů byly vybrány jen ty řečové dovednosti prvního období, které reflektují čtenářské dovednosti a týkají se tohoto výzkumu, který probíhal mezi žáky třetích tříd. V této periodě žák rozumí obsahu jednoduchého a krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu. Pomocí her se např. fráze typu *How are you?; How old are you?; Where are you from?; Do you like...?* velice dobře upevňují v širokém spektru skupinového opakování, práce ve dvojicích, skupinová či hromadná práce. Žák rád soutěží a je tím tedy podněten i ke skupinové práci a kooperaci. Jsou zde pokryty a dále rozvíjeny klíčové kompetence (k učení, řešení problémů, sociální a personální a komunikativní. Za pomoci vizuální opory, jedná se zde tedy o identifikaci psané formy, dokáže rozpoznat a rozumět mluvenému slovu, které je pronášeno pomalu, zřetelně s pečlivou výslovností. Umí přiřadit mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení. Ke konci prvního období již žák píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy (RVP ZV, MŠMT 2013).

Zde nesmíme opomenout důležitou skutečnost provázanosti čtení a psaní, kdy tyto dvě hlediska jdou ruku v ruce a pomocí identifikace textu je dítě obeznámeno se správným spellingem slova, u kterého ale nemusí být v prvním roce výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy brán přísný zřetel. Z výzkumu, který probíhal i na zahraniční škole ve Finsku, bylo sekundárně vyzpozorováno, že se žáci cítí v počátku výuky anglického jazyka mnohem sebejistěji, pokud jim nejsou rigorózně předkládány jejich chyby v psané podobě slova. Samozřejmě upozornit na chyby je nezbytné, ale nepředkládat jim je jako jejich selhání. Jejich nadšení a nebojácnost v aplikaci cizího jazyka je právě jedním z hlavních důvodů veliké expanze vědomostí v prvním letech výuky, kdy ostych a nedůvěra v sebe sama při uplatnění angličtiny je tímto minimalizována.

POČÁTEK ČTENÍ V ANGLICKÉM JAZYCE

Mnoho autorů odborných statí se zabývá hlavními otázkami při počátečním čtením v cizím jazyce. Zde jsou uvedeny ty nejzákladnější, podstatné a rozrůstající se, nad kterými je důležité se zamyslet a zodpovědět. Jak se dítě naučí číst? Jaké rozdíly v dovednosti se během počátků objeví? Všeobecně vzato, různé průzkumy a studie, nezávisle na sobě, poukazují na důležitost role faktorů verbální zdatnosti, které byly pozorovány

u začínajících čtenářů. Způsob, jakým dítě začne číst, závisí přinejmenším na dvou generalizovaných faktorech – systém psané a instruktážní metody. Také závisí na značně velkém rozsahu individuálních rozdílů, obzvláště u dětí předškolního věku (např. zkušenosti z domova). Signifikantními rozdíly napříč komplexním systémem psaní jsou jeho subsystémy psaní, písma samotného a rozpoznávání celku jazyka. Systém psaní direktivně šifruje význam. Závažným procesem k rozeznávání ideogramů je pro čtenáře důležité naučit se asociativnosti mezi jednotkami významů slov, morfémů a celistvosti psaní. Aby se tedy dítě naučilo číst, musí správně asociovat tak, aby znaky odpovídaly významu slova.

Alfanumerické vnímání

Tak, aby bylo možné dekódovat psanou podobu anglického jazyka, potřebují žáci znát abecední princip. V podstatě je zde souvislá spojitost mezi mluveným slovem převedeným do symbolů, neboli psané podoby a naopak, a významem psaného slova převedeného do mluvené formy. Konceptem, kterého je třeba využít, je fakt, že grafémy reprezentují fonémy, neboli písmena představují zvukovou podobu jazyka. Klíčem k porozumění těchto dvou procesů je jejich vzájemná reverze. (Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: Hodnocení základních čtenářských dovedností, 2009, s. 4).

Aritmetika tohoto problému je naprosto triviální: $7+2=9$. Abychom ho vyřešili, musíme příklad nejprve přečíst a to jej dělá pro proces čtení zajímavým. Dalším důležitým rysem slovní aritmetiky je umožnění vyslovit to, s čím se čtenář setkává a zpracovává během procesu čtení. Přinejmenším takováto skutečnost poskytuje předpoklad, že čtenář bude mít korektně vystavený model textu, jenž mu umožní správnou reakci a početní operace bude provedena bez chyby. V podstatě se zde propojují dvě zásadní složky - všeobecná čtenářská dovednost a prosté porozumění. Verbální aritmetické průzkumy, provedené Dixonem a Rothkopfem 1979, reflektují: „Čas, který čtenáři spotřebují na porozumění textu se známou sémantickou strukturou, je závislý a odpovídající individuálně k jedinci a jeho čtenářským dovednostem.“ Stejně tak rozhodující úloha lexikálního přístupu, v situaci, kdy je očekávaná aplikace organizovaných znalostí, může ovlivnit žákovo porozumění. Společně tedy poukazují na bezprostřední pamětně-operační rozdíly při zpracování textu, které přispívají k celkové schopnosti porozumět textu. Užívání alfabetského principu není vždy pro začínající čtenáře jednoduché. Vyskytují se zde dvě nejfrekventovanější překážky. Oba tyto faktory mohou čtení žákovi

zpochybnit a stát se pro něj více obtížným. Prvním z nich je abstraktní povaha fonému (především u konsonantů) a druhým bývá neúspěch při dekódování samohlásek z abecedy s unikátním symbolem.

Dekódování a rozpoznávání slov

Rozpoznávání slov je základem pro všechny úrovně čtení. Není-li jedinec schopen rozpoznávat slova a jejich významy, čtení je doslova nemožné. Nicméně, v kontrastu k začínajícímu čtenáři, není znalost písmen významným hlediskem čtení. Rozpoznávání slov zahrnuje pokusy o vyslovení slova podle toho, jak jej slyšíme, jaká písmena jsou reprezentována v daném slově, zaznamenat je tvarem nebo kontextem slova, poté jej správně vyslovit, abychom byli schopni výraz rozpoznat psychicky jako smysluplný pojem. Porozumění pravopisu jevu nebo pojmenování písmen nezahajuje proces rozpoznávání významu slov. Takové procvičování ve jmenování písmen je proniknutím do korektního psaní a hláskování jednotlivých písmen a úvodem do fonetiky, ale také je zcela irelevantní k samotnému aktu čtení. (Perfetti, Ch., A., 1985, s. 90).

Jedním z aspektů, mnohdy ignorovaného, je rozdíl ve významu a funkcích slova. Podstatná jména a slovesa jsou signifikantní slova, nesoucí čtenáři podstatné informace, kterým žák porozumí na základě asociačních zákonů. Pokud byl tento proces obrazové a pohybové asociace řádně upevněn, není pro žáka relativně obtížné se takové výrazy naučit, ale slova jako předložky a spojky jsou pro mladé čtenáře téměř bezvýznamné a je pro ně velmi nesnadné tyto slovní druhy izolovaně rozpoznat: „Pokud jsou podstatná jména a slovesa v hodinách anglického jazyka zavedena pomocí obrázků nebo činnosti, mohou být opět takto procvičovány, bez jakéhokoli posilování a rozšiřování výchozího poznatku. Ale jen v případě používání obrazů nebo užití výrazu v aktuální frázi či větě dosahují funkční výrazy specifického požadavku ve významu a schopnosti naučit se.“ (Spache, E., B., 1972, s. 51).

ZÁKLADNÍ ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI

Principy čtenářské dovednosti

Čtení s porozuměním je důsledkem procesů, které probíhají v různých rovinách. Jako prominentní mezi tyto procesy patří lexikální přístup, výroková kódování a mentální konstrukce textových modelů (Perfetti, Ch., A., 1985, s. 234). Schopnost číst je omezena

do takové míry, kde se tato limitace objevuje ve slovním přístupu, operační paměti nebo relevantní vědomosti (včetně znalosti textu a konceptuální znalosti). V cizojazyčném učení je čtení často používáno pro účely, které jsou odlišné od těch, které nalezneme v učení mateřskému jazyku. Například bylo zjištěno, že čtení nahlas je často používáno (nesprávně a zde se většina odborníků shoduje) jako jedna z forem výuky výslovnosti. Ale nejtypičtější využití čtení v anglické jazykové třídě je naučit se samotný jazyk. Charakteristický text v učebnici lingvistiky je ten, který pomáhá učiteli prezentovat nebo praktikovat specifické jazykové položky - slovní zásoba, struktura a tak dále (Nuttall, Ch., s. 19, 1982). Proto níže zmiňuji čtenářské strategie, které napomáhají k úspěšnému dosažení cíle, vytyčenému ve vyučovací jednotce.

Čtenářská strategie

Je jedním z činitelů působící na výkon čtenáře, která je zvolena záměrně. Monitoruje a uzpůsobuje úsilí čtenáře o správné dekodování textu. Klíčovým a nesmírně důležitým obdobím jsou první léta školní docházky. Mnoho věcí, které se žáci učí, záleží na efektivitě porozumění textu, schopnosti číst. Používání strategií usnadní žákům připravit se na akademické problémy, jimž budou čelit nebo již čelí (Barry, 2002, s. 138). Čtenářské dovednosti probíhají v rovině, kdy si žák sám neuvědomuje jejich aplikace a záměrnou kontrolu. U využívání strategie procesu čtení sám čtenář volí a přemítá nad cílem a jeho způsobu dosažení pomocí druhu čtení a technik. K využití dochází zejména při konfliktu s náročným textem, kde tyto postupy čtenářské dovednosti jsou bezúspěšně proveditelné. Nastává tedy prostor pro využití strategie k úspěšnému dešifrování textu. Takovýto čtenář je s to se obrátit a přizpůsobovat okolnostem objevujících se v průběhu četby (Kucer, 2005, s. 128). Dobří čtenáři používají různé strategie, ale ne každý zná způsoby, které by pro ně fungovaly individuálně.

Klasifikace čtenářských strategií. Čtenářské strategie můžeme roztřídit podle mnoha hledisek. Nejvíce používané klasifikace jsou podle fází čtenářského procesu a podle typu čtení. Z této klasifikace bylo vybráno pět nejčastěji uváděných v odborných statích. **Pět čtenářských strategií.** V mnoha publikacích, především zahraničních, je zmíněna široká škála strategií, která žákům napomáhá stát se lepším čtenářem, nejfrekventovanějšími strategiemi jsou však uváděny tyto: vizualizace (visualizing), shrnutí (summarizing), předvídání (predicting), propojování informací (find connections), kladení otázek (ask questions), dále velmi často zmiňovanou strategií je kontrolování

(monitoring) a hodnocení (evaluating). Obecné jsou níže popsány v rovině sledovaných znaků, dle aktualizované klasifikace.

Dílejší čtenářské strategie třídí a popisuje Tompkinsová (2006, s. 227), převedené do praxe takto. *Vizualizace* – jedná se o vytváření mentálních obrazů. Pokud žák našel požadovanou informaci, v textu se orientuje a není třeba ho číst celý. Jeho představivost pracuje a fantazie se podílí též, vytváří obrazy na základě vnímaného textu. Dítě si představí nebo nakreslí postavu z příběhu, ústně ho necháme vyjádřit, proč charakter postavy vykreslilo tímto, svým tvůrčím způsobem. Určité množství žáků své myšlenky vizualizují, kdežto jiní s tím mají jisté problémy. Proto zvolením tohoto přístupu můžeme napomoci oběma skupinám. *Shrnutí* – žák je schopen interpretovat informaci z textu vlastními slovy. Určí hlavní body příběhu. Retence dosáhne přeříkáním příběhu (v nižších ročnících použije jen anglická slova, která zná), zvyšuje se tím schopnost zapamatovat si nabytou informaci. Vytvářením souhrnů žáci snadněji diferencují mezi hlavní, důležitou myšlenkou a minoritními údaji. Např. žáci páté třídy mohou po přečtení příběhu převyprávět děj a zapsat si do svých sešitů. *Předvídání* – rozum a zkušenosti pomáhají čtenářům předvídat, co se pravděpodobně autorka psanou formou chystá vypovědět. Po přečtení určité pasáže textu vybídne žáky k předvídání, co může nastat, jakou situaci sledávají nejvíce vhodnou vzhledem k vyvinutému ději. Otázkou „proč?“ otevřeme diskusi, která je užitečným prostředkem k povzbuzení aktivního čtení a udržujeme tak ztotožnění se s textem. Tento způsob tázání může signalizovat, určitá nedorozumění mezi žákem a čteným textem, nebo potřebu revize. (Nuttall, Ch., 1982, s. 11). *Propojování informací* – v průběhu čtení jsou uplatněny žákovy předchozí znalosti. Žák pomocí získaných informací syntetizuje a díky těmto informacím se dobírá k závěrům. Vnímá skryté významy v textu, které nejsou zcela patrné, a z kontextu je zvládne posoudit. Vybídne žáky se identifikovat s postavou v textu nebo ztotožnit charakter z příběhu s někým, koho sami znají. Připojují různé shody a protiklady. Způsob je zvolen zejména proto, že napomáhá porozumět formě textu, otevírá novou perspektivu a podporuje hlubší zamyšlení se nad příběhem. *Kladení otázek* – pobízíme žáky, aby sami přišli s relevantními otázkami, ale opouštíme od otázek minoritního charakteru. Zaměřujeme se s nimi na otázky spjaté se smyslem a morálními hodnotami, které vyplývají z textu. Prostřednictvím kladení otázek a správného vedení napomáháme žákům pečovat o aktivní učení.

Výše zmíněné strategie jsou užitečné v průběhu čtení a ulehčují dekodování textu

čtenářům, kteří již čtenářské dovednosti aplikují v praxi a chtějí skrze ně získat více. Mozek využívá kognitivních schopností jako nástroje pro provádění základních operací. Je zde zapotřebí čtení s porozuměním a provádět pamětné operace jakožto dvě základní kognitivní dovednosti. Pokud jsou obě z těchto složek posíleny, může žák efektivně číst. Ve skutečný problém mohou tyto složky přerůst za předpokladu, že je žák slabým čtenářem v některé z těchto oblastí. A však specifické kognitivní dovednosti, které nejsou dostačující, mohou být trénovány a upevněny.⁴

Čtenářské strategie – zaměřeno na slabé stránky

Podle amerického výzkumu a testování, které probíhalo v posledních dvou desetiletích, byly vytyčeny základní kognitivní schopnosti jako je sluchové a vizuální vnímání, pozornost, logika a uvažování, paměť a porozumění, které jsou nezbytné k dosažení kladného čtenářského výsledku. Četné studie dokazují, že neúspěch spočívá v oslabených kognitivních dovednostech v jedné či ve více klíčových oblastí. Chceme-li účinně řešit tento problém, musíme se soustředit na čtenářské strategie, které identifikují a posilují oslabené kognitivní schopnosti. Pokud jsou tyto základní čtenářské dovednosti posílené a zaměřené na cíl, může čtenář opravdu uspět.

DÍLČÍ ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE

Čtení je jednou z nejdůležitějších činností v našem životě. Bez schopnosti číst bychom nemohli dosáhnout požadovaných vědomostí, které jsou základem v našem intelektuálním rozkvětu. Skrze čtení se stáváme odborníky v našich „polích“ působnosti. Prvním rozdílem, který se zde nachází, tkví v hlasitém nebo tichém čtení. Intenzivní⁵ čtení je využito k výuce nebo procvičování specifických strategií či čtenářských dovedností. Text je předkládán jako cíl sám o sobě. V kontrastu s intenzivním čtením extenzivní⁶ četba poskytuje širokou stupnici materiálů a je považována za prostředek dosažení cíle (Graham, J., Kelly, A., 2008, s. 141). Samozřejmě, že jsou to jen dva protikladné způsoby čtení, ale máme zde nekonečné množství strategií k využití, které jsou vzájemně propojeny a překrývají se. Intenzivní a extenzivní čtení se vzájemně doplňují a oba typy jsou nezbytné, stejně jako jiné přístupy, které do sebe nezapadají ani nekategorizují. Zahrnují nejen čtení pro potěšení, ale i studii technických, vědeckých a odborných materiálů. Tento

⁴ Salisbury University, Maryland, United States

⁵ Zahrnuje čtení kratších textů za získáním konkrétní informace, čtení pro detail.

⁶ Čtení textu pro zábavu, získávání globálního porozumění.

typ akademického textu nabízí dva specifické druhy čtení, skenování pro získání klíčových informací (scanning – očima hledat partikulární část v textu) nebo sbírání informací pro základní podstatu (skimming – očima se rychle dostat k podstatě věci). Relativně rychlé a efektivní čtení, a to buď jako takové nebo pomocí skenování či sbírání informací, dává vhled do globálního nebo všeobecného významu textu. Pro přibližně desetiletého žáka třetí třídy, který by měl disponovat určitými jazykovými kompetencemi, nebyla doposud ustanovena tvrzení, ze kterých by byly patrně předloženy normy. Ale fakt klauzule

u správné výslovnosti cizího jazyka napovídá, že žák je schopen při vydání odpovídajícího snažení tuto skutečnost dobře zvládnout⁷.

Obecně o čtenářské kompetenci

Jazykové kompetence se tedy individuálně a v jednotlivých oblastech dovedností rozvíjejí rozdílně. Interaktivní a produktivní strategie a aktivity jsou zahrnuty do výuky na základní škole. Jedná se především o mluvení, psaní a ústní interakci. Než ale začnou být tyto složky komplexně rozvíjeny, předchází jim receptivní dovednost poslechu, poslechu s porozuměním a poslechu obecně. Rozkvět čtenářské kompetence by měl být již zakořeněný v rodinném prostředí, před tím než žák nabude čtenářských dovedností⁸. Kultura čtení a psaní je žákovi představována náslechem předčítání pohádek, společným čtením a vyprávěním příběhů pomocí obrázků, nenásilný prostředek připravující na příští samostatné čtení. Takovéto postupy lze ve výuce druhého jazyka zachytit a do budoucna podporovat v rozvoji. Především smysl pro prvky napětí a gradace, objevování diferenciovaných typů textů – *Bylo nebylo... (Once upon a time...)*; *Za dávných časů...* apod. K vhodné přípravě k získávání těchto komponentů je vytvoření příjemné atmosféry, na které se podílejí nejen žáci samotní ale i pedagogové či rodiče a sourozenci, kteří působí jako čtenářské šablony a předkládají široký koncept psaného materiálu, k němuž mají žáci neomezený a zcela volný přístup. Průběh samostatného objevování tkví v učebním prostředí, kde se mohou obrátit se svými otázkami na učitele nebo zaujmout pozici v psacím a čtenářském koutku, a takovým to způsobem se podporuje proces učení⁹. Níže autorka uvedla nejfrekventovanější styly čtení.

⁷ University of Hawai'i at Manoa

⁸ Wenzao Ursuline University of Languages

⁹ Čtenářské dovednosti z internetového zdroje Academic skills UK

Styly čtení

Představa (kdy v procesu čtení čtený text vnímáme slovo po slově), že vyšší počet slov v textu během čtení může být ignorován nebo přeskočen se některým čtenářům jeví jako neproveditelná. Techniky, jenž nám slova ignorovat či přeskočit dovolují a v podstatě je i vyžadují, se nazývají skimming a skenování. Tato názvosloví jsou někdy používány bez rozdílu, ale rozlišují se následovně. U skenování se jedná o získání klíčových informací. Technika, kterou běžně používáme, např. pokud hledáme určité jméno v telefonním seznamu. Očima se pohybujeme rychle po stránce, tzv. skenování, abychom našli konkrétní slovo či frázi, které jsou relevantní k zadání. Skenovat části textu je časově efektivní, abychom se rychle zorientovali a vyhodnotili pasáž jako užitečnou či nikoliv. Třemi hlavními body při použití dovednosti „scanning“ – úvod nebo předmluva knihy, první nebo poslední odstavec kapitoly a závěrečná kapitola knihy. Naproti tomu u skimmingu jde o orientační čtení. Technika, kterou aplikujeme při čtení novin, čteme rychle, abychom zjistili hlavní myšlenku a vyhnuli se detailům. Takováto situace nastává při náhledu na úryvek ještě dříve, než si jej detailně přečteme; aktualizovat poznatky poté, co jsme stať již jednou prošli. Techniku skimming praktikujeme při výběru knihy, kdy se rozhodujeme, jestli by byla pro nás tou správnou volbou.

Distinkce mezi technikou skenování a skimmingu není v podstatě důležitá. Ani v jedné z nich si čtenář nepočíná jako při regulérním čtení. V obou případech je nečte jako v běžném slova smyslu, ale je nucen okem nad tiskem „proklouzávat“ rychle. Rychlost, která mu umožňuje, aby se pohotově orientoval v začátcích a koncích odstavců, v nadpisech kapitol, titulcích a tak dále. Skimming a skenování jsou užitečné dovednosti. Není potřeba odstranit pečlivost v procesu čteného, ale možnost získat jen podstatnou informaci ve vybraných textech nebo částech textů v co nejkratším čase.

Aktivity ke stylům scanning a skimming¹⁰

Podívejme se na konkrétní příklady aktivit k těmto stylům čtení. Autorka zde uvedla více činností k technice skimming záměrně. V diplomové práci bylo šetření zaměřeno na styl scanning a tím i didaktické hry s ním spjaté.

1. Třída je rozdělena do dvou skupin. Každý hráč ze skupiny má před sebou na lavici knihu nebo text. Učitel se ptá na otázku, kterou je snadné zodpovědět nahlédnutím do textu.

¹⁰ Spache, E., A., 1976 s. 212 Reading skills

Otázky mohou být pokládány na počet velkých písmen v prvním odstavci, počet vokálů v první větě, počet vět, o obsahu a dalších příhodných verzí týkajících se partikulární části příběhu. Ten žák, který jako správně odpoví, získává bod pro svůj tým. Družstvo s nejvíce nasbíranými body vyhrává. Náročnost aktivity upravíme dle věku zúčastněných žáků. Při této příležitosti je vhodné žákům vysvětlit principy techniky skimming, která používá pro rychlé nahlédnutí do materiálu za účelem získání obecné informace.

2. S třídou prodiskutujeme příběh, který je připraven pro rychlé čtení (skimming). První věty článku obvykle odpovídají na 4 základní otázky: kdo, co, kde a kdy. Zbytek článku rozšiřuje poznatky o podrobnějších detaily. V páté třídě již můžeme vybídnout žáky k hledání anglických (krátkých) článků s tím, že je pak představí v hodině. Několik z nich vybereme a pomocí projektoru seznámíme se zbytkem třídy. Třída determinuje otázky na základě čtyř základních otázek ke každému z článků.

3. Další činnost se též týká práce s článkem. Dáme dětem kopie článku (různé, ne bezpodmínečně musí mít celá třída stejné podklady) a požádáme je, aby po dobu 2 minut „klouzaly očima“ (to skim) a získaly tak pointu obsahu z předloženého paragrafu. Když čas vyprší, žák na druhou stranu papíru napíše své poznatky, jichž nabyt během čtení článku a které ho nejvíce zaujaly. Aktivitu lze opakovat výměnou podkladů mezi sebou a na konci hodiny provést sumarizaci, zda-li se všichni shodli na přečtených informacích. Cílem této činnosti je především procvičování techniky skimming, kterou poté mohou aplikovat např. při čtení periodik.

4. Třída má před sebou krátký příběh. Jejich úkolem je co nejrychleji najít odpověď na otázku položenou učitelem. Konkrétními otázkami mohou být: *najděte v textu 3 anglická slovesa ke slovům – vidět, slyšet a jít; jakou barvu autíčka má malý Joe; kdo přišel jako druhý za králem pro radu, apod.* ze začátku je potřeba dát žákům větší prostor pro hledání odpovědi, ale zkracovat čas jakmile se děti stanou více obratnými s touto technikou scanning. Před zahájením zmíněné aktivity, je dobré žáky seznámit s technikou scanning. Vysvětlit si její podstatu – vyžadujeme ji, když víme, co přesně v textu hledáme a snažíme se najít.

Aktivity sestavené pro styly čtení scanning a skimming jsme si již představili a získali obrázek o provedení činností za pomoci zmíněných technik. Jedná se o formy hry, které do hodin zařazujeme. Záměrem je docílit co nejefektivnějšího vlivu výuky. Z tohoto

důvodu se následující kapitola zabývá didaktickými hrami, formou spontánní komunikace. Kdy nám přiblíží historický vývoj teorie her, její podstatu a pozitivní vliv na žákovu přijímání informací a nových poznatků.

DIDAKTICKÉ HRY

Nejprve uvedeme stručný přehled nejvýznamnějších výroků vyřčených během 150leté historie vývoje pojmu hra a učivo. Roku 1873 anglický filozof Herbert Spencer stanovil hru jako prostředek pro dítě k vybití přebytečné energie (Excess Energy), kterou potřebuje za celý den spotřebovat (Hughes, F., P., 2010, s. 23). Podle Karla Grosse, 1896, se dítě připravuje na budoucí postup v životě pomocí her. V teorii německého psychologa *Příprava na dospělost* (Preparation for Adulthood) je uvedeno, že ve hře tkví druh specifického funkčního cvičení, díky kterému se děti učí paralele hraní si stejně jako zvířecí mláďata. Lékař a psychiatr Sigmund Freud předpokládal, že do herní aktivity dítěte se přímo nebo zprostředkovaně v symbolických aktivitách reflektují přání a konflikty. Názor S. Freuda spočíval ve vidění možností jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její touhy a záměry a hru užil i jako metodu při léčbě psychických nemocí (Mitchell, S. A., Black, M. J., 1999, s. 91).

J. Piagetova čtyřstupňová teorie vývoje byla nastavena pomocí dlouhodobého pozorování provedeného spolu s mnoha experimenty. Tuto významnou současnou teorii, pro kterou je ženevský psycholog právem známým, rozšířil o tezi, jak děti získávají znalosti. Dvě vývojové etapy, které zasahují do edukace v primární škole jsou - *předoperační stádium* (od 2-7 let) a *stádium konkrétních operací* (od 7 do 12 let). Piagetova teorie spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem, předkládá ji pomocí dvou procesů. Proces asimilace a akomodace. V průběhu asimilace jedinec přizpůsobuje a mění vnější přijímané informace. „Pro citovou a intelektuální rovnováhu dítěte je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji asimiluje potřebám „já“.“ (Piaget, J., Inhelder, B., 2007, s. 57). Akomodace znamená opačný proces, tudíž, že se přijímaná informace zpodobuje vnějšímu světu. Nápodoba je čistou akomodací vnějším předlohám. Souhra mezi těmito procesy je výsledkem intelektuálního vývoje (Opravilová, E., 2004, s. 6).

Pro hráče je efekt hry v podstatě důležitý – získání nové vědomosti, zkušenosti a dovednosti. Na druhou stranu se v tomto procesu může jednat o dosažení velice namáhavých učebních problémů, které by byly v příznačném školním prostředí neadekvátní či neřešitelné z důvodu neprojeveného zájmu žáků. Převážná většina didaktických her ve škole je postavena na spontánní komunikaci. Naskýtá se zde mnoho hledisek, které je potřeba před zavedením hry do vyučování zhodnotit. Pro autorku byly zajímavé a podstatné otázky k zamyšlení například tyto. Jsou aktivně zapojeny všechny děti nebo jen určitý počet? Bude vyhovovat žákům vzhledem k jejich věku, znalostem a zájmům? Má i méně úspěšný jedinec možnost prosadit se? Je prvek zábavnosti účelně spojen s účinnou formou cvičení? Jsou žákům poskytnuty příslušné materiály a jiné pomůcky?

Výuka anglickému jazyku je dlouhodobým a nelehkým procesem, zejména pro mladé žáky je obtížná. Člověk se musí snažit jazyk pochopit, opakovat ho přesně, manipulovat s nově nabytými poznatky a využívat veškeré vědomosti v rozhovoru či v psané kompozici. Je důležité v žácích probudit zájem o daný předmět, kdy zájem a pocit přetrvá, ale specifické poznatky by byly bez entuziasmu k předmětu zapomenuty. Hry pomáhají a podporují udržení zájmu studentů nejen v hodinách anglického jazyka. Také učitelé usnadňují vytvořit užitečný a smysluplný kontext pro vyučovací jednotku. Abychom tedy snadněji přispěli k dosažení vytyčeného cíle, zařazujeme do hodin různé formy her přes zavedení učiva k opakování a jeho upevňování. Mnoho her vyvolává tolik denzity procvičování, kolik konvenční „drill“ cvičení, některé ne. Na čem záleží, je však kvalita aplikovaných her v praxi. Kontribuce drilu se nachází v rovinách mezi zaměřením na jazykovou formu a frekvencí používání během limitované periody vyučovací jednotky. Hry jsou nosným pilířem informací a stanovisek. Poskytují tím klíčovou funkci drilu s možností vnímat roli jazyka jako základní východisko pro budoucí studium (Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M., 1994, str. 5). Pokud připustíme, že hry mohou poskytovat intenzivní a smysluplné využití jazyka, pak musí být klasifikovány jako ústřední repertoár učitele. Nejsou tedy jen výhradně považovány za dobrou alternativu užití během vyučovací hodiny v deštivých dnech a na konci školního roku. Didaktické hry jsou vlivným nástrojem ve vyučování klíčových kompetencí, vhodnou platformou pro rozvoj myšlení, spolupráce, řešení problémů a učení se.

Zavedením didaktických her v hodinách anglického jazyka uvedeme do praxe všechny řečové dovednosti (čtení, psaní, poslech a mluvení) ve všech rovinách procesu vyučování a posloupnosti učení (uvedení, opakování a volného využívání získaných poznatků) a pro mnoho typů komunikace (povzbuzování, shodování se, vysvětlování, kritizování apod.). Hry nejsou restriktivní k věku žáka. Bez ohledu na věk, někteří jedinci přeci jen hry v hodinách neshledávají atraktivními. V tomto případě velmi záleží na vhodnosti zvolených her a rolích hráčů v hodinách anglického jazyka, a také na potřebě přizpůsobování her dle preferencí a schopností rozdílných věkových kategorií žáků. Všeobecně je známo, že žáci ale i dospělí jsou otevření a svoleni hrát hry. Tato skutečnost je dána a ovlivněna sociokulturními aspekty. Východiskem jsou hry hrané zejména v párech nebo skupinách. Charakteristika her aplikovaných na základní škole vypovídá o žácích, všeobecné paradigma: „Žáci základních škol hledají přátele a zábavu, motivuje je cokoli, co je akční, dynamické a bodované. Rádi soutěží, spolupráce jim moc nejde a těžko se v ní orientují. Nemají rádi náročné úkoly a přemýšlení. Rychle se unaví, ale regenerace je u nich stejně rychlá. Metafory nechápu a neužívají si je“ (Pelánek, R., 2008).

Před zavedením hry by jí měla předcházet důkladná přípravná fáze. Struktura didaktické hry se skládá z úkolů, sestavení pravidel, vlastní hravé činnosti a závěrečného zhodnocení hry. Realizace hry by neměla nést jen kusé informace, ale měla by dětem podkrýt nové zážitky, relaxaci, poznání a možnost uplatnit specifické znalosti v reálném životě. Učitel se nachystá na hodinu, vybaven hrou a předpoklady určitých úskalí, které se mohou vyskytnout v hodinách. Má promyšlená pravidla hry, která podrobně vysvětlí žákům, zodpoví jejich dotazy a je obeznámen se zachováním prostoru pro konečnou fázi, která je velmi často opomenuta. Závěrečná evaluace provedených didaktických her je stejně tak importantní jako samotná hra, proto hodnota závěrečné reflexe je potřebná a měl by jí být věnován dostatečný čas. Především zhodnocení hry, které se provádějí ve skupinách či hledáme správné rozuzlení problému, je zde nanejvýš důležité prodiskutovat možná řešení a prostředky a postupy práce. Reflexe her slouží jako praktický zdroj informací do budoucna, zlepšení pro organizátora her a přínosná příležitost pro hráče se vyjádřit (Vališová, A., Kasíková, H., a kolektiv, s. 206).

V typologii jazykových her se nachází několik hledisek, např. klasifikace podle věku žáků, procvičování řečové dovednosti, úrovně jazykové vybavenosti žáků či podle

jazykového cíle (hry zaměřené na zvukovou a grafickou stránku jazyka, konverzační, kompoziční a jiné aktivity). Při výběru hry by měl být stanovený jazykový cíl, jaká řečová dovednost bude procvičována (poslech, mluvení, čtení nebo psaní), jazyková vybavenost a vhodné pomůcky. Otázky k zamyšlení pro učitele před aplikací her ve vyučovacích jednotkách jsou klíčové. Utříbené myšlenky pedagoga a zcela jasně stanovený cíl a koherentní způsob jeho dosažení je elementárním přístupem. Promyslet si např. jak využít všeobecné znalosti žáků, proč hru či zadání mají plnit, vymežit časový limit, apod¹¹.

Didaktické hry do vyučovacího procesu patří. Jsou přirozené a nenásilně se dají využít pro učení se novým poznatkům nebo opakování již probrané látky. V následující kapitole je zmíněno znázorňování čteného textu v hodinách anglického jazyka. Pro dítě má stejně vlivný účinek jako efekt hry. Během provádění činností se cítí uvolněně a tímto snadněji přijímá učební látku stejně tak, jako jsme objasnili v oddílu didaktických her.

INTERPRETACE ČTENÉHO TEXTU

Podstatná je pro žáky i odpočinková četba. Žáky je zde zapotřebí nejen neustále stimulovat nutností vyžadování rozličných čtenářských strategií a dovedností (postupy, jež jsou žákovi již dobře známé, má je osvojeny), ale také je postavit do role posluchače, stavu vyrovnanosti-relaxace. Vytvořit pro ně příjemnou atmosféru. Vzbudit v nich pocit, že jsou součástí vyučování, nikoli jen „přijímači“ informací. Podílet se na hodinách skrze sdělování vlastních nápadů, poskytnutím zpětné vazby učiteli. Tam, kde nastanou obtíže s plynulostí četby a výslovností, může konstantní opakování a pomáhání s dekodováním slova zapříčinit ztrátu pozornosti a odvrátit žáka od požitku ze čtení. Ovšem zaměření se výhradně na významné aspekty čtenářské gramotnosti by zbavilo žáky soběstačnosti v průběhu čtení. Důraz by měl být ve výuce kladen na pozitivně povzbuzující přístup, zpravidla při zavedení hovořit o knize nebo o její ilustraci, představit žákům slovní zásobu, rozbor přečteného textu, co se již odehrálo a jaká situace by mohla nastat v postupu děje. Dále žákům předkládat zřetelné a stručné pokyny. Poskytovat jim prostor pro pravidelné příležitosti k diskuzi a vyslechnout zpětnou vazbu. Klást důraz na přizpůsobení partikulární techniky tak, aby vyhovovala jednotlivým strategiím. Neopomenutelným aspektem, který má motivační sílu do budoucího studia, pro dítě je chvála a uznání za snahu a aktivní

¹¹ Metodická příručka *Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce*

přístup v hodinách anglického jazyka.

Sdílené čtení, čtení v párech

Termíny ‚sdílené čtení‘ a ‚spárované čtení‘ se používají jako synonyma, ale v podstatě se jedná o rozdílné přístupy. Společné mají metody, jež se skládají z kolektivního čtení knihy dle výběru dítěte. Sdílené čtení může být chápáno jako přechodná fáze mezi poslechem příběhu (čteného nahlas) a počátkem samostatnosti čtenáře (Graham, J., Kelly, A., 2008, s. 57). Nejen učitelé ale i rodiče referují o knihách, poskytují specifické modely textů a povzbuzují žáky k zapojení se do četby v prostorách školy i mimo ni, ve volném času k jeho efektivnímu využití. Žák se aktivně podílí v procesu výuky a učí se správné intonaci a rytmu čtení. U spárovaného čtení jde především o sborovou četbu dítěte a kompetentního čtenáře. Učitel přizpůsobí své tempo čtení tak, aby vyhovovalo rychlosti žáka. Tato strategie zahrnuje dva postupy při vyučování. Prvním postupem je společné čtení, kdy učitel a žák čte slova společně nahlas. Pokud se vyskytne problém s přečtením určitého slova, a dítě otálí více než pět vteřin, učitel jej přečte a žák ho zopakuje, poté četba pokračuje. Druhý způsob ve výuce je využíván především u jednoduchých textů. Samostatné čtení, v němž žák čte nezávisle na ostatních, dle vlastního tempa a úrovně čtení. Zde učitel působí jako prostředník pomáhající s obtížnými slovy. Do individuálního čtení žáka nevstupuje. Nevýhodou této strategie je narušení pozornosti dítěte při sledování textu (Reason, R., Boote, R., 1995)

Pomoc žákům se specifickými poruchami čtení – „patnáctiminutovka“.

V projektu z roku 1983 provedeném Youngem a Tyrem je popsána metoda, která napomáhá čtenářsky slabším žákům s porozuměním daného textu či úryvku knihy. Ve svém výzkumu reflektují intenzivní pomoc dítěti v domácím prostředí po dobu jednoho roku. Na konci tohoto období byl zaznamenán pozitivní přínos, jedná-li se o čtení v rozmezí věku 9-11 let. Rodiče zapojeni do projektu museli navštívit jednodenní kurz, jak v průběhu následujících týdnů postupovat a pedagogové provádějící výzkum k nim docházeli v pravidelných intervalech. Zpočátku byly dětem předkládány knihy určené pro čtenáře s o dva roky nižší čtenářskou úrovní (Young and Tyre, 1983). Jednalo se o pasáže z knih, v nichž rodiče povzbuzovali hrami se slovy a procvičováním obtížných výrazů k nenásilnému a efektivnímu dosažení cíle v procesu čtení. Tímto způsobem zdokonalování čtenářské gramotnosti je možno obsáhnout hned tři řečové dovednosti již

zmíněné čtení, psaní a poslech.

Dramatizace

Prostřednictvím této kreativní edukace se rozvíjí žákova schopnost porozumění cizího jazyka, kreativnost a způsob výrazné deklamace jeho vlastní práce, ale i ostatních vrstevníků. Dochází zde i k předávání nápadů, sdílení zkušeností a mimo jiné jedním z hlavních segmentů dramatizace je sociální kompetence. Práce ve třídě je především pojata prakticky, tedy zážitkově – pozorováním a poslechem, zpěvem, hraním na nástroje nebo samotným aktem vystoupení (zde probíhá komunikace ve dvou rovinách, v rovině verbální a non-verbální). Specifická demonstrace textu napomáhá žákům snadněji porozumět psanému slovu, daným instrukcím a výkladu. Pozitivním vlivem ztvárnění literárního úryvku v cizím jazyce je zavedení srozumitelného kontextu určité pasáže nebo celého příběhu pomocí vizuálních pomůcek či prostřednictvím člověku přirozené lokomoce, které napomáhají hladkému proniknutí do procesu učení. Tento předmět otevírá žákům eminentní prostor produkovat různými variacemi mluvený, expresivní jazyk, a podporuje také experimentální vyjadřování emocí. Rozšiřuje žákovo kulturní cit a obzor. Naskýtá se zde příležitost pro rozvoj lingvistické kreativity čtením i psaním a selektivní identifikace textu. (Parminter, S., Bowler, B., 2011, s. 37)

Způsoby zavedení nejen pro pokročilé angličtináře

Tvořivá hodinka. Žáci rádi tvoří, jejich fantazie je téměř neomezená, proto je dobré do dramatizace příběhu zakomponovat nepatrné množství zručnosti. Pokud jsou již obeznámeni s příběhem, nabídne jim učitel projevit svůj fortel tvoření. Děti rády vyrábějí, proto je necháme vytvořit vlastní loutky, jestli už z papíru či látky si každý pedagog uzná sám za vhodné. Zde se nabízí vhodné východisko metody CLIL¹² v předmětech pracovní činnosti (šití loutek) nebo výtvarná výchova (výroba postavy z papíru/kartonu). Titul knihy a hlavní postavy vyprávění či krátké pasáže je možné utvořit za pomoci drátků (viz. přílohy č. 1). Tyto výtvořiny pak následně vyvěsíme po třídě a necháme je zde jako vizuální pomůcku pro další tematickou práci s příběhem. K referátu o knize, kterou si žáci vybrali, vyrobí vlastní komiks. Každému studentovi dáme pás papíru. Rozdělí si jej

¹² Jednou z efektivních výukových strategií je metoda CLIL, která slouží jako alternativní způsob vyučování cizích jazyků. V českém plném znění jako Obsahově a jazykově integrované vyučování. Jde tedy o výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako nástroje komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu.

na kvadranty a do každého zakreslí scénu z příběhu, kterou si sám zvolí. Titul je zaznamenán podél horního okraje výrobku. Na zadní stranu ve zbytku hodiny mohou zapsat shrnutí příběhu nebo jen vystihnout podstatné výjevy.

Prostor pro kreativní práci s hlasem. Po přečtení příběhu učitel napíše na tabuli anglické názvy emocí, např. radost, strach, zloba či láska, nebo sloves. Vysvětlí si jejich význam, aby pro všechny zúčastněné bylo vše vyjasněné, a pak se žáci rozdělí do skupin, ve kterých si vyberou role, které chtějí ztvárnit. Důraz bude kladen na počínání si jako opravdové charaktery z příběhu, hlavním faktorem bude projev momentálního stavu - emocí, jak se cítí jistá postava z vyprávění, prostřednictvím hlasu. Pro pokročilé čtenáře připravíme náročnější variantu této aktivity, kdy budou mít žáci za úkol zdramatizovat jim dobře známý příběh. Nejdříve zanalyzují a prodiskutují fabuli, charaktery postav, uspořádání příběhu a výstižné techniky k dosažení odpovídajícím emočních reakcí osob. Tuto aktivitu je příznačné zařadit i do hodin začínajících angličtinářů, osvěžující prostředek k upevnění nové slovní zásoby pomocí prožitku. Pro procvičování orálního čtení a komunikace jsou další možností simulace rozhlasové hry. Žáci si sami mohou vymyslet a napsat rozhlasový skript na zadané téma a produkovat ho „on air“, v živém vysílání. Cílem této aktivity je zaměřit žáky především na expresi a barvu hlasu. Nezáleží zde na korektním způsobu pohybu, mimiky a gest, ale na správném formulování a vyjadřování specifických situací ve vypravování.

Čtenářský koutek. Každý čtenář si vybere svou oblíbenou (přečtenou) knihu nebo jen povídku, aby s ostatními sdílel své nabyté dojmy, popsal jim stručně děj a hlavní postavy či je možné přečíst jen zajímavější pasáž svému plénu. Žákům předložíme kopii krátkého příběhu, který obsahuje energický dialog (nebo odkaz na pasáž v textu). Poučíme třídu, aby se „proklouzala“ (skimming) výběrem a našla slova a fráze poskytující bližší informace o aktuálním citovém stavu postav a styl jejich vystupování. Po nalezení požadovaných úryvků je žáci přečtou nahlas a popíší emoce charakteru.

AKTIVITY SE ŽÁKY

Zdravá soutěživost

Přátelská soutěživost žáky snadněji motivuje k osvojování si, učení se a používání získaných poznatků anglického jazyka. Pokud jsou aktivity v hodinách pedagogem vhodně

zvolené, může být v žácích probuzena zvědavost a žádostivost po dalších zdrojích informací, které mohou být vyžadovány i v obtížnějších stádiích než je předpokládaná úroveň ovládnutí cizího jazyka adekvátní k věku mladého čtenáře i mimo rozsah vyučování. Je zde tedy velice důležité dbát na korektní selekci her, které budou zařazeny do vyučovací jednotky, předejít zklamání soutěživých recipientů a s tím spjatou demotivací a zároveň se v takovýchto situacích žáci učí nejen vyhrávat, ale i prohrávat s graciézností – dvě neodlučitelné složky, které jsou součástí našeho života. Dalším důvodem, proč v hodinách zavést tyto hry, je poskytnout žákovi osobní cíl, kterého by měl dosáhnout. Významně se zde i podílí oceňování a motivování žáků bez pocitu tlaku, aby i v příštích hodinách pracovali řádně a zapojili více snahy.

Práce ve skupině

U žáků na prvním stupni je příhodné přistoupit na skupinovou („teamovou“) práci zejména proto, jak je popsáno v manuálu *Kreativní výuka pro mladé studenty* (Bringing creative teaching into the young learner classroom): „Rozdělením žáků do skupin jim umožňujeme spolupracovat a podílet se na vyřešení daného problému. Tím, že žák patří do týmu, čelí menšímu množství stresu a nátlaku v kompetitivních situacích.“ (McKay, P., Cameron, L., 2012, s. 30). Vedlejší, ale pozitivním efektem této obměny je i eventualita povzbuzování žáků k pokojné hodině během změn aktivit, příkladem je jedna z následujících účelných možností: „Soutěžící týmy můžeme vybízet k patřičnému chování pomocí prémie – udělení bodu té skupině, která jako první splní učitelův pokyn. Např. Který tým si jako první sklídí ze stolu a bude sedět v poklidu? Jaký tým se dnes bude chovat nejlépe? apod.“ (McKay, P., Cameron, L., 2012, s. 31). Prémie, neboli body, je dobré vystavit na viditelné místo pro všechny členy skupin (viz. tabulka níže). Názvy týmů je možno volit tematicky k danému cíli hodiny – doprava, zoo, nakupování, atd.

Tabulka hodnocení žáků

Shrnutí zapojení skupinových her do vyučovací jednotky

Hraní her, nejen v hodinách anglického jazyka, je pro žáky prospěšné. Jsou více motivováni, a co víc, vyučování se tím pro ně stává efektivně nenásilným zdrojem edukace cizího jazyka. Pro mladé týmové hráče práce ve skupinách přináší určité výhody z hlediska personálního sebepojetí, zejména je pro ně snadnější vyrovnat se s pocitem z prohry v týmu než snést individuální nezdár. Rozvíjí se tím u nich i klíčové kompetence k učení, sociální a personální, kompetence pracovní, komunikativní a kompetence řešení problémů, které představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot. Shledávám názor od autorů pedagogické příručky *Kreativní výuka pro mladé studenty* velice výstižným, proč je důležité usilovat o co nejvíce pozitivní incentivy u začínajících mladých angličtinářů během procesu učení se cizímu jazyku: „Žákova zkušenost by měla být pokud možno co nejvíce pozitivní, důvodem je několik let výuky, který ještě mají před sebou a cílem preceptora by měla být kladná motivace žáků do dalších let studia, nevzdávat nic v samém počátku.“ (McKay, P., Cameron, L., 2012, s. 32).

III. METODY VÝZKUMU

V této kapitole přistoupíme k praktické části výzkumu, jež zahrnuje pozorování, charakteristiku zkoumaného vzorku a dotazování žáků v České republice i Finsku. Proveden je tak více faktorový experiment, který poukáže do jaké míry pomůže hra, provedená pomocí metody scanning, žákovi třetí třídy rozvinout čtenářskou dovednost prostřednictvím techniky paralelních skupin, organizačních forem frontální a individuální práce. Za pomoci dotazníků zjistíme komfortní zónu žákovo počínání s novými anglickými prvky v rozvoji čtenářské dovednosti pomocí her vykonané metodou scanning.

METODY PRIMÁRNÍHO VÝZKUMU

Metoda her a soutěží patří mezi učitelé na prvním stupni k velmi často používaným. Didaktická hra je pro žáka vhodný motivační stimul. Vzbuzuje u dítěte zájem o učivo. Typy organizačních forem vyskytujících se v kvalifikační práci jsou formy hromadné (frontální), individuální, párové a skupinové. Frontální výuka má stále veliké zastoupení, jež se ve školní praxi používá. Učitel koriguje aktivitu celé třídy uceleně. Skupinová výuka je účinnější než frontální. Žáci řešili společný úkol ve skupinách. Kromě nalezení správného řešení se touto formou učí komunikaci a rozvíjí sociální interakci.

Podmínky výzkumu

V diplomové práci je uvedena metoda pozorování, která umožňuje sledování, záznam činností, analýzu a vyhodnocení činnosti. Pozorování je nejznámější evaluační nástroj z metod ke sběru dat. Úmyslem bylo systematické pozorování vyučovacích jednotek a didaktických jevů v hodinách finské a české výuky anglického jazyka. Sledování průběhu činností bylo autorkou provedeno osobně, zde se tedy jednalo o přímé pozorování interakce mezi učitelem a žáky, vzájemné komunikace mezi žáky. Záznamem byly zachyceny výskyty metod a forem výuky v hodinách. Postup, který byl předem stanoven, určoval linii pozorování. Každá aplikovaná hra byla po provedení ihned analyzována a zaznamenána pomocí grafů, které byly sestaveny z výpovědí dětí pomocí dotazníků a vyhodnocení průběhu jejich práce, které byly v hodinách monitorovány a zapisovány poznámky jejich výkonů v daných situacích.

Mezipředmětové vztahy a kompetence jsem se snažila pokrýt v co největším rozsahu. Navržené aktivity zahrnují vazby mezi předměty anglického jazyka, pracovními činnostmi a výtvarnou výchovou. Obsaženy byly tyto kompetence základního školství - kompetence k učení: získávání nových informací, získávání nové slovní zásoby s použitím různých metod, efektivní využití názorných pomůcek, strategie učení, pozorování, experimentování, srovnávání; kompetence k řešení problémů: učení se nové slovní zásoby řešením problémových situací, volba situací k řešení problémů; komunikativní kompetence: podpora logického myšlení, nácvik správné výslovnosti; občanské kompetence: spolupráce v týmu; pracovní kompetence: výroba pomůcek a jejich praktické využití; kompetence sociální a personální: práce ve skupinkách, utváření atmosféry v týmu, diskuse ve skupině.

Charakteristika skupin

Výzkum byl uskutečněn na dvou základních školách. Na základní škole Lapilan koulu (dále skupina A) ve Finsku, kde bylo provedeno šetření po době 4 měsíců, od počátku školního roku 2013/2014, asistování učiteli a pozorování klimatu tříd, vědomostí a dovedností žáků třetích ročníků. V době výzkumu se finští žáci učili angličtině 5 měsíců. V české škole v Chebu o velikosti 341 žáků na prvním stupni (skupina B) byl výzkum vykonáván po dobu tří týdnů školního roku 2013/2014 s 8-9letými dětmi. V chebské škole probíhalo šetření v 6. měsíci výuky.

Skupina A. První školou o 150 žácích na prvním stupni, která byla pro testování zvolena, byla základní škola Lapilan koulu ve finském městě Kerava. Výuka probíhala v jazykové učebně (s plakáty, vizuálními pomůckami zaměřené na anglický jazyk a projektorem), ve které se každou vyučovací jednotku, trvající 45 minut, střídá 10-13 žáků prvního stupně. Práce byla prováděna se žáky třetích tříd v celkovém počtu 60 žáků ve věku 9-10 let. Se 34 z nich jsme spolupracovali na výzkumu. Během šetření byly školní lavice uspořádané do půlkruhu. Žáci seděli samostatně, každý ve své. Hry byly provedeny ve 3. A, 3. B a 3. A₂. Ve třídě 3. A bylo 12 žáků, z toho 5 dívek a 7 chlapců. Do 3. B chodí též 12 žáků, kde poměr chlapců a dívek je vyrovnán a posledním třídou byla 3. A₂. Tato třída je zaměřena na anglický jazyk vyučovaný v odpoledních hodinách. Zde je žáků jen 10, čtyři děvčata a šest chlapců. Celkový počet je 16 děvčat a chlapců 18. Z hlediska jazykových dovedností v porovnání třetích ročníků nemají třídy mezi sebou rozdíly a jejich výsledky jsou vyrovnané. Třída 3. A měla v pololetí školního roku průměrné ohodnocení

8^{1/2}, třída 3. B byla v průměru klasifikována stejně tak 8+, a pak třída 3. A₂ měla 9-.

V převodu na český systém známkování bychom hodnotili 1-2. Jen pro představu, systém tohoto známkování byl autorce pedagogy nastíněn jako vhodná motivace žáka pro budoucí studium, kdy známky občasné zapříčiní pravý opak, demotivaci. Ve třídách není žádný integrovaný či vysoce nadaný žák.

Skupina B. Ve třídě, uspořádané „klasickou“ cestou (3x5 lavic po dvou židlí) bylo 24 jedinců s vyčleněným relaxačním prostorem. Rozdíl spočívá v zahájení povinné školní docházky. Ve Finsku jsou povinni docházet do škol od 7-8 let, naproti tomu české děti nastupují do škol zpravidla v 6-7 letech. Oba testované vzorky navštěvují anglickou výuku prvním rokem. A v české škole probíhalo šetření v 6. měsíci výuky. Druhou školou, kde experiment probíhal, byla 5. základní škola Matěje Kopeckého v Chebu. Testované hry probíhaly ve třídách 3. A a 3. C. Ve třídě 3. A je 24 žáků, z toho 13 dívek a 11 chlapců. Do 3. C chodí též 24 žáků, kde poměr chlapců a dívek je opačný, 13 chlapců a 11 dívek. Celkem 24 děvčat a 24 chlapců. Anglický jazyk je v těchto třídách vyučován třikrát týdně. Z hlediska jazykových znalostí a dovedností jsou třídy celkem vyrovnané, ale v porovnání s finským vzorkem jim schází jistá dávka zdravého sebevědomí co do použití cizího jazyka. Třída 3. A měla pololetního školního roku průměrné ohodnocení 1,28, třída 3. B byla v průměru klasifikována přinejmenším stejně 1,30.

Realizace výzkumu

Hry byly nejdříve rozpracované a poté dle uvážení, na základě nastudované teorie, přiřazené do čtenářských strategií. Současně byly určeny třídy kompetencí a formáty otázek (viz. příloha č. 2). Někteří žáci se s těmito typy her často nesebkávají, zejména u finského zkoumaného vzorku. Důležitý je zde i aspekt časové dotace, mít řádně rozvržen čas na provedení hry vzhledem k náročnosti úkolů. Hrubý odhad byl aplikován na dvou žácích třetí třídy základní školy ve Finsku. Zjištěno bylo do jaké míry jsou hry srozumitelné a náročné. Žáci tyto hry bez problémů pochopili a jejich provedení bylo bez jakéhokoli sebemenšího zaváhání. Instrukce byly zadávány v anglickém jazyce (viz. příloha č. 3). Pokud došlo k nedorozumění mezi osobou provádějící výzkum a žáky, vše bylo vykompenzováno stručnými psanými anglickými pokyny, které byly uvedeny u her. Z tohoto důvodu žák nejen slyšel a dekodoval cizí jazyk, ale měl také psaný text před sebou jako vizuální oporu.

SEKUNDÁRNÍ VÝZKUM

Cílem bylo za využití různých metod a forem práce žáky s těmito hrami seznámit. Pro hry byl sestaven následující postup: společně se s nimi zidentifikovat, skupinově prozkoumat možnosti a aplikovat je, samostatně vyhodnotit nabyté informace pomocí škály sebehodnocení úspěšnosti během provedených činností. Na závěr byla provedena analýza činností žáků, pomocí dotazníku (viz. příloha 4), na které se podíleli i oni sami. Autorka tak získala co nejvěrnější zpětnou vazbu, která je dále rozdělena na sebehodnocení chlapců a dívek. Hry byly provedeny se žáky v pěti třídách na dvou základních školách. Celkový počet zkoumaných žáků byl 82.

V této kapitole jsou uvedeny klíčové kompetence, které se během těchto úkolů (viz. příloha č. 5) budou rozvíjet. Stanoveny byly organizační formy práce pro provedení didaktických her. U zkušební vzorku byla zjištěna časová náročnost a vytyčena úroveň jazykové komunikace. Tento přístup byl nápomocný pro sestavení modulu v průběhu aktivit. Experiment byl provedený na dvou školách, finské a české. V následujícím oddílu se budeme věnovat výsledkům provedeného výzkumu, jeho grafickým znázorněním a glosami rozdělené na skupinu A (finská Lapilan koulu) a skupinu B (česká 5. ZŠ).

IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

Tato část se zabývá výsledky provedeného experimentu ve třetích ročnících v primární škole. Poukazuje na efekt didaktických her a přístup žáka v procesu výuky anglického jazyka. Jsou zde popsány hry, jež byly provedeny s dětmi během tří vyučovacích jednotek, a sumarizovány zpětné vazby žáků. V rozboru uvedeme nejdříve výsledky finského testovaného vzorku, a poté se budeme věnovat vyhodnocení čtenářských dovedností českých žáků. Úkolem sekundárního šetření je zjistit sebehodnocení jedinců dle pohlaví po provedené aktivitě k získání obecných klauzulí. První tři níže zmíněné hry byly použity v hodinách anglického jazyka jak u finského testovaného vzorku, tak u českého. Činnosti označené číslicemi 4, 5 a 6 byly zkoumány jen na českém území.

VÝSLEDKY EXPERIMENTU

Vybrané hry jsou zastoupeny číslem 6. Zde se autorka snažila dodržet poměr 2:2:2. Hry na rozpoznávání hlásek byly aplikovány dvě kdy scanning v prvním šetřeném vzorku nebyl zahrnut. Stejně tomu tak bylo i u rozpoznávání slov a vět, již se čtenářským stylem scanning. Dále se autorka jedná o zachování stanovené výzkumné otázky *Do jaké míry pomůže hra, provedená pomocí metody scanning, žákovi třetí třídy rozvinout čtenářskou dovednost?* a následné autoevaluace, kterou žáci udělají na konci každé provedené hry a po celkovém šetření zhodnotí svou vlastní práci, plus její přínos pro každého z nich. Praktická část diplomové práce byla spojena se zahraniční stáží ve Finsku, kterou autorka podstoupila v 1. pololetí školního roku 2013/2014, a také ve škole v Čechách. V České republice již tomu bylo jinak. Se žáky třetích ročníků jsem realizovala her 6. V každé třídě, při zachovaném poměru 2:2:2. Zde bylo úkolem sestavit hry k rozvoji čtenářské dovednosti chronologicky, aby byla zachována posloupnost při zadávání her v hodinách a především se jedná o hry, které jsou žákům třetí třídy blízké a zároveň odpovídají jejich jazykovým vědomostem a dovednostem.

Přehled aplikovaných her skupiny A

Hry v těchto třídách byly rozděleny do dvou vyučovacích jednotek. Byly připraveny na pracovních listech (viz příloha č. 5), a zakomponovány tematicky do učebního plánu. Žákům byly předloženy v pořadí, v jakém jsou v příloze práce uvedeny

a očíslovány. Jak jsme se dočetli již výše, ve finské škole proběhlo testování pomocí tří her, kdy evaluaci počítáme jako čtvrtou, neboť i při ní žáci museli rozpoznat psanou formu slova, aby mohli docílit sebehodnocení. Tento výsledek jim slouží jako přehled o jejich schopnostech a jazykových znalostech během prvního půlročního studia anglického jazyka. Výsledek napomohl sumarizovat získané sebevědomí žáků v oblasti jazyka anglického.

Hra č. 1 je obdobou hry Bingo. Než byly rozdány hrací karty, byl žákům vysvětlen průběh hry. Dostaly kartičky na kterých jsou ve čtvercové síti 4x4 (viz příloha č. 5, obr. 1) vypsaná jen počáteční písmena abecedy. Jejich úkolem je nejdříve si zvolit 4 pole písmen nehledě na uspořádání (vertikálně, horizontálně či diagonálně), vybarvit si je, aby se pro ně v dalším průběhu hry staly přehlednými. Po vyvolání anglického slova (které se zopakuje dvakrát) musí identifikovat počáteční písmeno a zaškrtnout jej, pokud patří mezi jejich vybrané. Kdo vyškrtně jako první všechna čtyři označená pole zvolá *The Alphabet*. Tento způsob hry je pro žáky 3. třídy novým, jelikož anglickou abecedu se učí až ve čtvrtém ročníku. Ale s jazykem se setkávají ve školním prostředí i mimo něj prakticky každý den. S touto hrou dále pracovali. Byli vyzváni, aby se pokusili ze svých vybraných písmen složit nějaké anglické slovo, které znají.

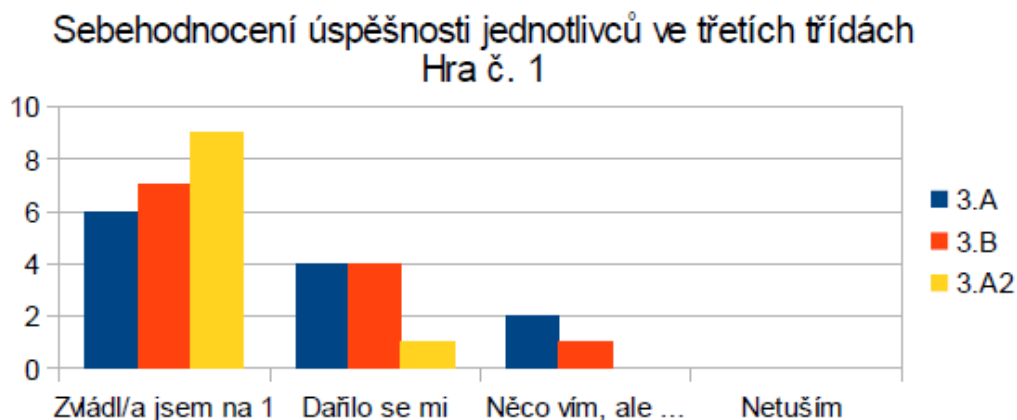
Hra č. 2 probíhala formou skupinové práce. Třída byla rozdělena na tři skupiny po čtyřech. Než byly do každé skupiny rozdány kartony na vajíčka s malými čtverečky (viz. příloha č. 5, obr. 2), které obsahovaly písmena z abecedy, bylo žákům vysvětleno, jak si budou dále počínat. Za úkol měli pomocí písmen sestavit anglická slova, která jim budou diktována. Jednalo se o identifikaci hlásek a slov a následnou práci s nimi, jejíž účelem bylo sestavení slova. Cílem bylo, aby se každý žák podílel na této hře. Z tohoto důvodu bylo v kartonu dostatek čtverečků pro každé písmeno z abecedy. Nejdříve každý člen skupiny sestavil slovo sám za sebe, mezi sebou si je zkontrolovali a poté, co všichni ve skupině měli slovo správně, se přihlásili. Autorka monitorovala členy skupiny, aby se ujistila, že všichni vyřešili správně sestavení slova a napsala jej na tabuli. Slovo si poté společně s celou třídou přečetly. Nejrychlejší skupina získala bod. Na konci této aktivity se vyhodnotila ta nejlepší, která dostala ocenění.

Hra č. 3 byla použita ve všech třech třídách. Průběh byl nejdříve hromadný. Žáci si sedli na koberec do kruhu. Z textu *Lion and Mouse* autorka práce vybrala slova, u nichž si byla jistá, že se s nimi ještě neseťkali a na kartičkách jim je představila. Nejdříve si je přečetli. Poté se snažili přijít na význam slova a jeho slovní druh. Následovala ukázka obrázků z příběhu, jak jdou za sebou. Žáci se snažili ke každému obrázku říci, co se na něm zrovna odehrává až došli k závěru, jak příběh mohl skončit. Po ukončení činnosti se přemístili zpět do lavic na svá místa.

Autorka jim nejprve celý text přečetla, aby si mohli udělat představu o stavbě dějové linie a identifikovat mluvená slova, jim dobře známa. Pak už se věnovali samotnému textu. Po každých dvou větách, které přečetli společně, se zastavili, aby si řekli, o čem vypovídají. Na konci příběhu společně zhodnotili jejich aktivitu čtení z obrázků, zda-li odpovídalo psanému slovu. Znovu se vrátili na začátek příběhu a zde už žáci byli obeznámeni s dalším průběhem práce. Každá dvojice v lavici měla přiřazené dvě věty. Uplatněno zde bylo čtení v párech. Každá dvojice přečetla svůj úryvek a zbytek textu dočetli společně nahlas. Jako rekapitulaci na závěr shrnuli děj příběhu a jaké moudro z něho plyne.

Vyhodnocení her skupiny A

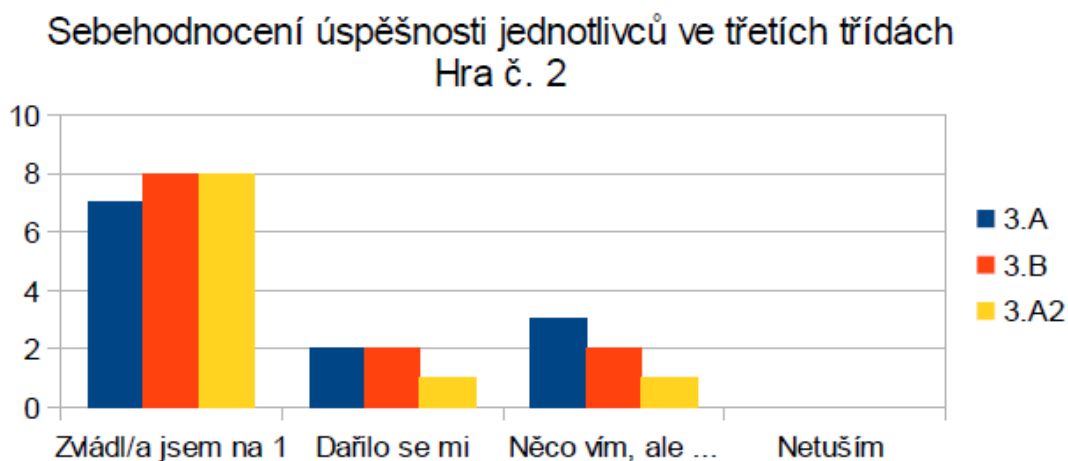
Hra č. 1 Finské třetí třídy se hodnotily v závěrečné části hry převážně výborně. Na škále od 1 do 4 se odpovědi pohybovaly v rozmezí 1 a 2. U žáků, kteří jsou v anglickém jazyce slabší, se dalo předpokládat, že svůj výkon nebudou hodnotit jako úspěšně provedený, tedy číslem 3. Překvapením zde byla reakce k autoevaluaci dětí, které svou znalostí převyšují zbytek třídy. Váhaly s ohodnocením, ale nakonec zaškrtnuly číslo 1 (viz. příloha 2). V této aktivitě se jednalo především o to, jestli žáci i přes to, že anglická abeceda je čeká ve vyšším ročníku, vnímají psanou podobu slova z učebnic a věcí kolem sebe. Dokážou-li identifikovat počáteční fonémy slov, aniž by je uměli hláskovat. Celkový počet žáků ze všech zkoumaných tříd je 34, z toho 15 děvčat a 19 chlapců.



Graf 1

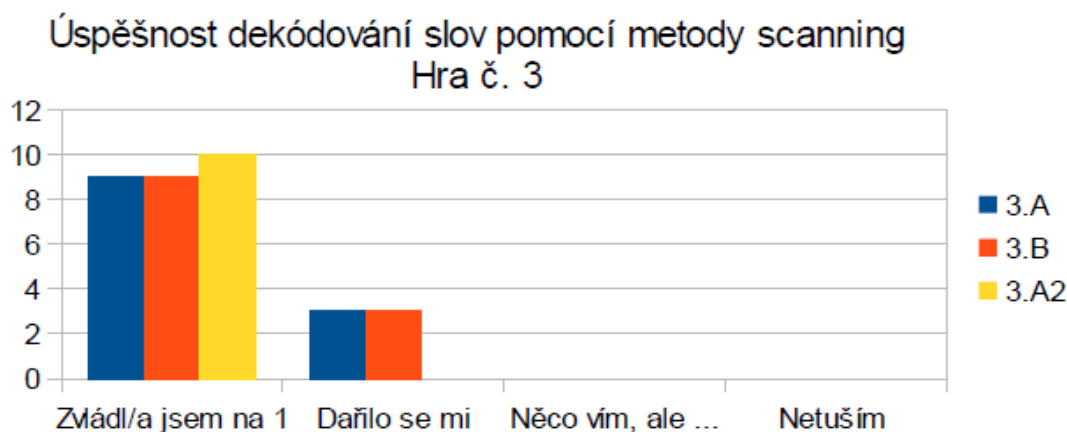
Hra č. 2 Žáci si tuto hru užili. Způsob provedení byl pro ně nevšední a ocenili nápaditost prezentace aktivity. Tato písmena se nacházela především na začátku či konci slova jako např. GAME, HOUSE, JAR, DOG, BIG, FISH ... po správném úsudku svou chybu napravili ještě předtím, než ve skupinách opravovali jeden druhého a tím mohli rychleji dosáhnout úspěchu. Protože se s psanou podobou těchto slov již setkali, bylo pro ně snadné vyhodnotit správnost vizuální podoby slova a jejich reakce k sebekorekci byla pohotová. Vzhledem k obtížnosti této aktivity, nebylo sebehodnocení očekáváno tak úspěšné, jak nakonec plyne z grafu. Z pohledu autorky, proč se děti sebehodnotily tak úspěšně, byla aktivita vzdálená tomu, s čím se doposud setkaly. Nejprve měly obavy a pochybnosti. Poté, když zjistily, jak hra bude probíhat, z nich nervozita opadla a se svými výkony byly spokojeny.

Výsledky z tohoto grafů napovídají o téměř rovnocenném sebehodnocení ve výsledném šetření tříd. Celkový počet žáků ze všech zkoumaných tříd je 34, z toho 15 děvčat a 19 chlapců.



Graf 2

Hra č. 3 Žáci velice bavilo určování neznámých slov. Zde se naskytl prostor pro děti, které už jsou v anglickém jazyce pokročilejší než ostatní. Kouzlem této aktivity byla neznalost autorky finského jazyka. Když během monitorování reakcí dětí zjistila, že některé nerozumí danému výrazu, tak vyzvala ty, které se se slovem již setkaly. S radostí vysvětlily jeho význam. Paní učitelka jen dohlížela, aby nedošlo k nedorozumění a výrazy byly vylíčené správně. Predikce příběhu z obrázku měla úspěch. Z odezvy žáků se autorka na místě rozhodla pro skupinovou práci. Každá skupinka přemýšlela nad dějem příběhu a jeho možného zakončení. Po pár minutách “*brainstormingu*” nás jednotlivé týmy obeznámily s jejich verzí příběhu. Ze čtyř skupin vyllynuly dvě různé obměny. Každý žák spolupracoval a podílel se na čtení textu. Zasedací pořádek v lavicích byl zorganizován tak, aby mohla celou třídu přehledně poslouchat a současně tím zajistila správné podmínky pro vzájemné vnímání. I přes to, že zcela jasně neporozuměli větám, pointa jim neunikla a společnými silami přišli na jejich významy. Na otázku jaká moudrost plyne z příběhu, nepřemýšleli dlouho a reagovali téměř okamžitě. Tím bylo potvrzeno, že text vnímali a přijímali správně tištěnou podobu slova.



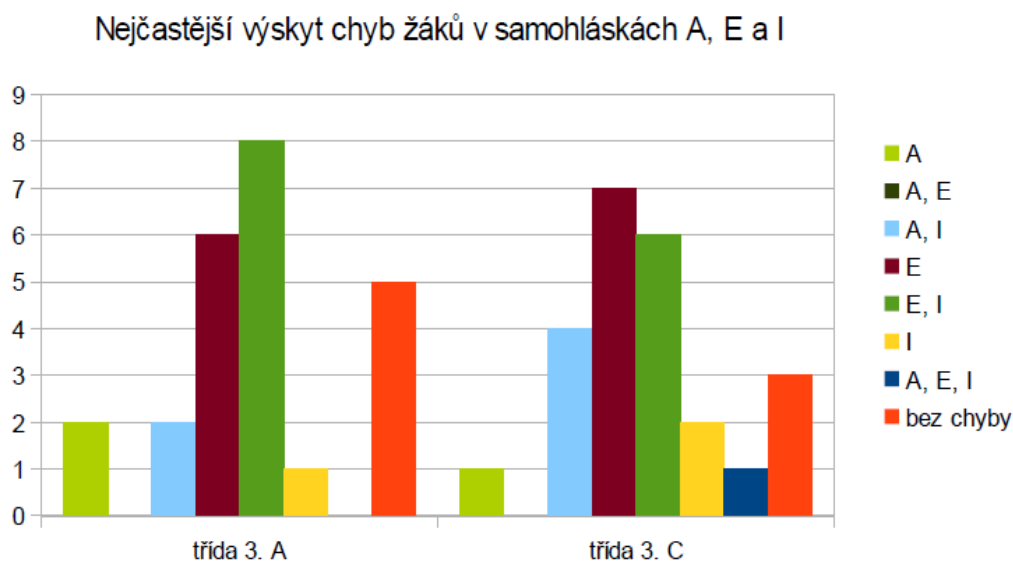
Graf 3

Vyhledáváním konkrétních slov v textu, žáci efektivně uplatnili techniku scanning. Cílem bylo prozkoumat, do jaké míry tento způsob napomáhá žákům snadněji identifikovat slova, která se v hodině naučí a následně je mají reprodukovat. Nejprve hledali slova v textu, viděli jejich psanou podobu, neboli spelování, postavení ve větě a význam v jakém se používají. Aktivita byla následně pozměněna na vyhledávání synonym. Žák tedy už používal slovo a uvědomoval si jeho význam. Sloučením stylu scanning a dramatizace, byla nová látka spojena se zážitkem. Tudíž výstižněji byly podtrhnuty významy slov, které už nebyly jen abstraktními pojmy, ale staly se pro ně skutečností v reálném prostoru a čase. Celkový počet žáků ze všech zkoumaných tříd je 34, z toho 15 děvčat a 19 chlapců.

Přehled aplikovaných her s vyhodnocením skupiny B

Vzhledem k tomu, že v těchto třídách bylo záměrem provést více her, než tomu bylo ve Finsku, autorka si je rozdělila do třech vyučovacích jednotek. Provedení bylo podobné. Sestavené na pracovních listech (viz. příloha č. 5), zařazeny do vyučování tematicky dle učebního plánu a předloženy ve stejném pořadí jako finským žákům. Dominantním faktorem provedení her a monitorování žáků je skutečnost kapacity třídy. V tomto zkoumaném vzorku je žáků dvakrát více než v předchozím a jejich jazykové dovednosti nejsou nikterak pozadu, ale nesmíme opomenout jejich obratnost používání jazyka v hodinách, která nepatrně zaostává za finským vzorkem.

Hra č. 1 Jak již bylo výše uvedeno, tato aktivita je obdobou hry Bingo. V obou třídách byla provedena podobně, jako tomu bylo u finského zkoumaného vzorku. Průběh hry byl ujasněn před rozdělením hracích karet. Počet polí je zachovaný, čtvercová síť o počtu 4x4 s vypsányými písmeny abecedy. S anglickou abecedou se žáci teprve setkají. Z poznatků z praxí u českých žáků se autorka zaměřila na správné či chybné provedení identifikace fonémů A, E a I. U těchto tří samohlásek velice často dochází k záměně. Zvukový přepis vnímání českého žáka anglických hlásek A-/ej/, E-/í/, I-/áj/. Pomocí této hry byla zjištěna frekvence chyb, které se u žáků vyskytovaly jen na počátku slova. Uprostřed nebo na konci slova k těmto chybám nedocházelo. Domněnkou je, že se jednalo především o skutečnost takovou, když žáci měli určit grafickou podobu samohlásek A, E, či I na jakémkoli místě, než na počátku slova, jejich úsudek už byl podložen signálem z předchozího písmene a graficky zaznamenali foném správně. Byla zde indicie k identifikaci známého slova. Diagram je tedy zaměřen na jednotlivce, kteří chybovali v rozpoznávání samohlásek A, E a I.



Graf 4

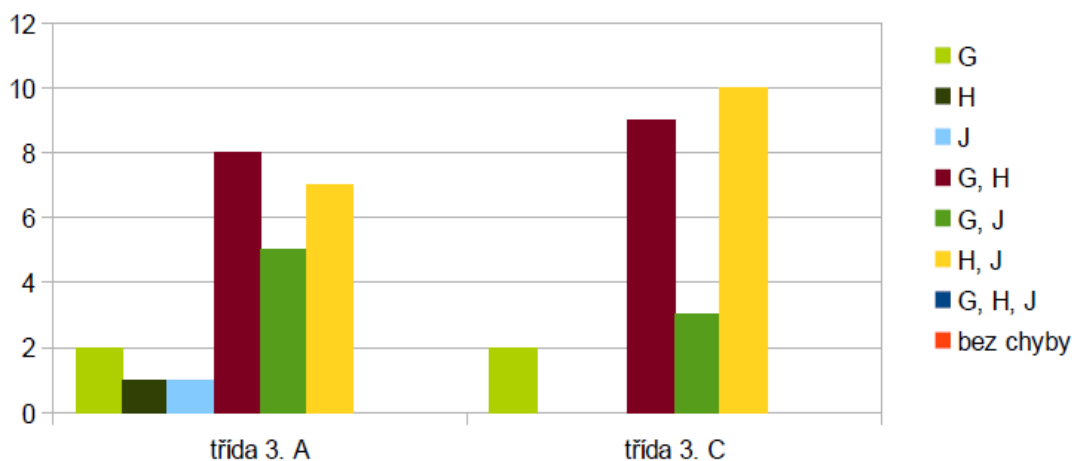
Z grafu je patrné, že žáci nejčastěji pochybovali u samohlásky E (přesný počet 13 žáků) a kombinaci samohlásek E a I (14 jedinců). Ale také se zde objevuje vysoké číslo, 8 žáků, kteří nepochybili ani u jedné z nich. Žádný z účastněných nezaměnil samohlásky A a E. Diagram tedy vypovídá o úskalí hlásek E a I, které je snadné prohodit. Protože anglický zvuk pro tyto samohlásky je opačný k českým. Bylo by tedy dobré zaměřit se

na ně již v počátku a upozorňovat na případně vzniklé chyby ještě před zavedením anglické abecedy.

Hra č. 2 U této aktivity byla třída rozdělena na 6 skupin po čtyřech žácích. Uspořádání lavic ve třídě odpovídalo počtu týmů, abychom vytvořili podmínky pro soutěž. Děti mají rády napětí, a tím, že třída byla rozdělena na šest kvadrantů, se napětí umocnilo, neboť zde nebyl žádný prostor na opisování nebo sdílení vlastních nápadů s jinou skupinou. Kartony od vajíček sloužily jako zásobník písmen a rovněž splnily funkci vizuální pomůcky. V tomto případě experimentu žáci neprojevovali známky vedlejší aktivní činnosti. Klidně seděli v lavicích a čekali, než jejich týmový hráč aktivitu dokončí. Během kontrol průběhu hry bylo patrné, že někteří žáci (minimum) zaměňují souhlásky P a B /pí/ a /bí/, ale to už se pohybujeme v oboru speciální pedagogiky. Vesměs všichni žáci měli fonémy správně poskládané. Občasné chyby se opět vyskytly jen v identifikaci písmen G, H a J (viz. finský testovaný vzorek). I zde ale české děti správně určovaly grafickou podobu slova, jelikož jim slova byla známa, bylo pro ně snazší je vyspелovat.

V této aktivitě děti nezklamaly. Naplnily očekávání v sebehodnocení a utvrdily autorku ve správnosti její domněnky. U činnosti, která byla pro ně neznámá, a v první chvíli se jí obávaly, následně během provedení stoupalo jejich sebevědomí a odpovědnost k práci.

Nejčastější výskyt chyb žáků v souhláskách G, H a J



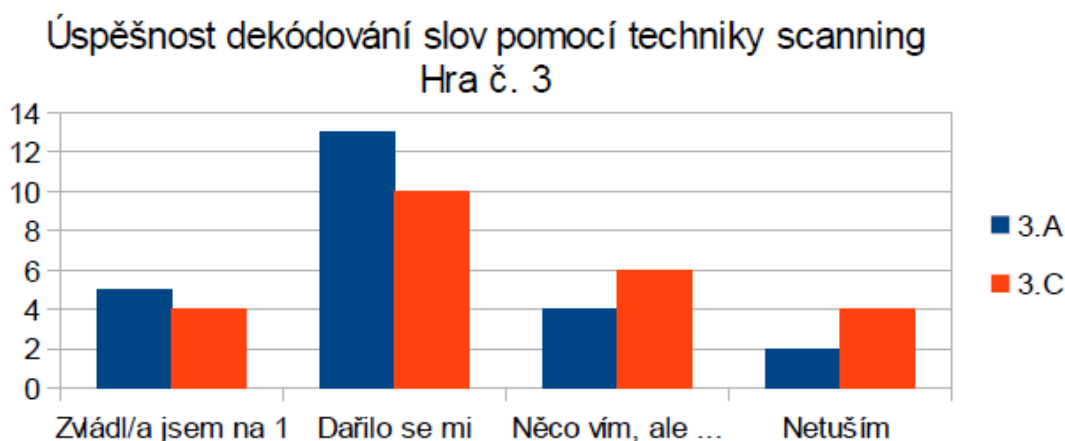
Graf 5

Přehledně z diagramu můžeme vyčíst, jaké chyby se vyskytovaly nejčastěji. U souhlásek G, H a J se chybovalo nejvíce. Z celkového počtu 48 žáků, špatně rozpoznalo 35 zúčastněných dvojice hlásek G, H nebo H, J. 10 žáků z 3. C a 7 z 3. A nesprávně dekódovalo hlásky H, J. 8 jedinců z 3. A a 9 ze 3. C špatně graficky zaznamenali slova obsahující písmena G a H. Ani jeden žák neudělal chybu u všech třech hlásek. Ale také žádný z nich nedešifroval zvukovou podobu 100% správně. Problém zde vzniká u samotného učení se anglické abecedy. Souhlásky jsou v ní postaveny za sebou a jejich zvuk je pro žáky téměř totožný (G-/dži:/, H-/ejč/, J-/džej/). K této aktivitě jsem také zařadila techniku scanning. Z činnosti je patrné na jaké úrovni probíhala. Žáci zde vyhledávali hlásky podle pořadí, v jakém jim byly diktovány. Tím, jak sami sebe hodnotili v dotazníku, vyplývá účinnost této metody.

Hra č. 3 byla oproti finskému provedení jednodušší na zavedení ve vyučovací jednotce. Zde byla skutečnost taková, pokud budou veškeré instrukce zadané ve správném pořadí a smysluplně, nemůže dojít k nedorozumění, jaké mohlo nastat s finskými dětmi, kdy přeci jen potřebovaly slyšet určité pokyny ve svém mateřském jazyce. Byl jim představen název příběhu *Lion and Mouse* a poté byli žáci vyzváni, aby popřemýšleli o názvu a řekli, o čem děj může být. Během činnosti se ukázal jistý problém. Žáci měli zábrany z počátku aktivity se vyjadřovat. Slabší jedinci v poli anglického jazyka odmítali jakoukoli interakci. Proto autorka poprosila paní učitelku, aby je ve třídě nechala pracovat samotné. Tato potíž byla v okamžiku odstraněna. Náhle měl každý žák potřebu vyjádřit svůj názor. Když jejich slovní zásoba angličtiny nesahala tak daleko, jak se chtěli projevit, použili česká slova. Práce najednou získala jiný směr. Zdrženlivost se vytratila a všichni zúčastnění opravdu pracovali. Pravděpodobně jsou žáci již zvyklí na chod hodiny a ví, jaké výkony dokážou podat, ale s novou příležitostí přichází nová šance.

Postupovali stejně jako s finským vzorkem. Autorka se nechtěla odchýlit od uspořádání aktivit v hodině, cílem bylo je zachovat tak, jako tomu bylo ve Finsku. Důvodem bylo pozorování reakce žáků na průběh hry a změn činností během ní. Zahájili aktivitu v kruhu. Na kartičkách měli napsaná anglická slova, která v probrané látce neměli, ale v příběhu se vyskytovala. Přemýšleli společně nad tím, co mohou znamenat. Pro přiblížení jim byla předložena anglická věta jako model, ve které bylo použito nové slovo, aby si dokázali vytvořit hrubý odhad významu. Odezvy byly kladné. Ponaučena

z finského prostředí, vyzvala autorka žáka, který věděl význam nového slova, aby jej vysvětlil svým spolužákům a jen koordinovala jeho správnost. Poté se odebrali do lavic. Byli již rozděleni na šest skupin po čtyřech. Do každé z nich rozdala obrázky z příběhu a jejich úkolem bylo popřemýšlet nad nimi a říci stručně dějovou linii. Autorka byla velice potěšena jejich aktivitou, která zpočátku nepatřila mezi viditelné aspekty. Žáky pobavila představa dabování obrázků na různá témata, např. „*Řeznictví je zavřené, kde si koupím špekáčky?*“, „*Lev a masožravá myška, aneb kdo by se měl koho obávat*“. Po této oddychové části spolupráce se vrátili k textu. Nejdříve ho celý přečetla, pak žáci ve dvojicích přečetli své úryvky a konec děje jsme četli společně nahlas. Zrekapitulovali zápletku příběhu. Než otázka byla položena *jaké ponaučení z textu plyne*, bystrý žák se o moudru zmínil a pověděl ho celé třídě, bez jakékoliv výzvy.



Graf 6

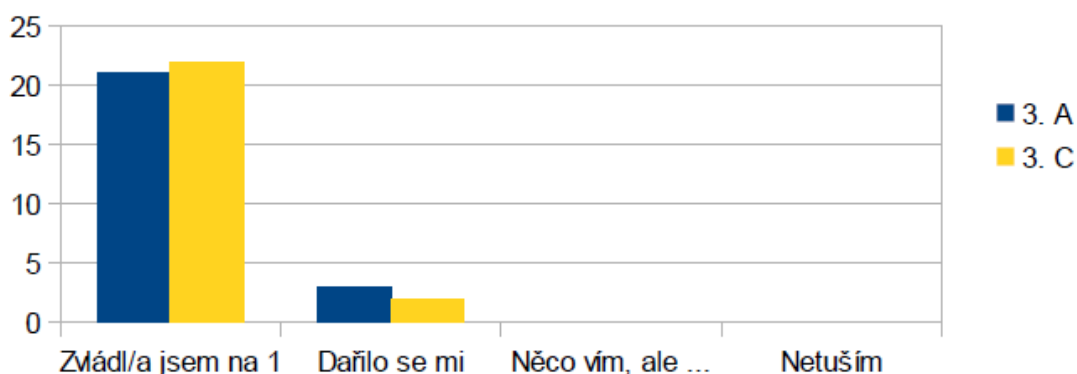
Badání se stalo úspěšným, až když žákům byla poskytnuta vizuální opora psaného slova. Do té doby dekodování slov pomocí techniky scanning selhávalo a nenaplnilo tak očekávání z předchozí zkušenosti s finskými žáky. Jedinců, kteří svůj výkon hodnotili jako výborný, bylo ze 48 žáků jen 9. Téměř úspěšnými se sebehodnotilo 23 žáků. Problémy s hledáním zadaného výrazu mělo 6 dětí.

Při této činnosti se opět věnovali technice scanning. Hledali slova v textu, která se na začátku hodiny naučili. Ve společné práci se objevila první překážka. Žáci měli problém identifikovat slova, která slyšeli a nemohli je snadno v textu vyhledat. Vzhledem k situaci, která v hodině nastala, a na tvářích žáků byl spatřen určitý projev zoufalství, vyučující jim

pomohla kartami, které použili na začátku hodiny k představení nových anglických slovíček. Slyšeli tedy mluvenou podobu slova s pomocí vizuální opory. Vyhledali slovo v textu, přečetli jej nahlas a řekli slovní spojení např. velké zuby (*big teeth*). Po vyřešení objevené vědomostní překážky jim reprodukce slov nečinila žádné problémy. K upevnění nové slovní zásoby za pomoci stylu čtení scanning třída dramatizovala význam anglických výrazů. Dekódovali slova z karet, jež museli přečíst, pochopit a předvést ostatním tak, aby jej uhodli.

Hra č. 4 Tuto aktivitu si vyučující vymyslela, aby žákům osvětlila podstatu metody scanning. Tabulka s 18 obrázky na pracovním papíře byla představena jedincům před zahájením a uplatnění této techniky. Hra spočívá v rozpoznávání slov dle obrázků. Autorka třídě přiblížila další aktivitu pomocí názorné ukázky. Na tabuli měli nakreslené 3 obrázky a ptala se jich: „*Víte, co si oblékáme na nohy do bot? (Do you know what we wear on our feet to shoes?)*“. Žák se přihlásil, řekl název věci, na kterou se ptala. Přišel k tabuli, aby ji na obrázku ukázal, že porozuměl. Tímto způsobem se tázala na zbylé dva. Pak každému dítěti rozdala pracovní list (viz. příloha 5, obr. 4) a dala jim čas na prohlédnutí. Řekli si názvy obrázků, aby se ujistila, že každé dítě dokáže vyobrazený předmět identifikovat. Pak už jim jen byly pokládány otázky: „*Find me something you would take to a playground, Find me a thing where we can find apples*“. Prstem označili předmět, který byl požadován nalézt. Nejrychlejší „hledáč“ zvedl ruku a název řekl nahlas pro celou třídu. Když prošli většinu slovíček, měli na přední lavici položeno 18 papírových proužků s názvem předmětů uvedených v pracovním listě. V tomto momentě žáci hráli mezi sebou. Byli rozděleni do 6 skupin. Vyučující jim řekla opět jednu větu, ze které měli pochopit, jaký předmět má na mysli a běželi k přední lavici, aby našli psanou podobu slova.

Úspěšnost dekodování slov pomocí techniky scanning Hra č. 4



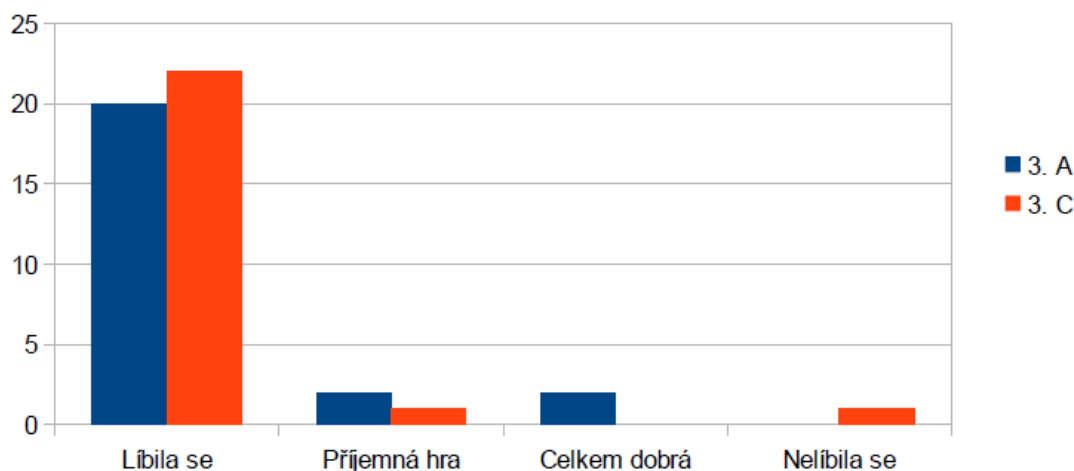
Graf 7

Z grafu je patrné, jak se žáci cítili komfortně se svou provedenou prací. Téměř 100% spokojenost v obou třídách, konkrétně zaznamenáno v číslech. V třídě 3. A bylo spokojeno s výkonem 21 žáků, ve 3. C 22 z celkového počtu 24. Úspěšnost provedení této hry, kdy uplatňovali čtenářský styl scanning, činí 89,5% při provedení 48 žáky.

Nutno podotknout, že v této aktivitě děti okázale aplikovaly metodu scanning. Žádný problém v uplatnění metody se zde neobjevil. Hra žáky bavila i především proto, že byla spojena s tělovýchovným prvkem. Hbitě hledaly požadované významy slovy. Graf úspěšnosti vypovídá o jejich porozumění, vhodného a správného uplatnění nabytých poznatků.

Hra č. 5 je zaměřena na individuální práci žáků. Jedná se zde o čtení příběhu s porozuměním a procvičení přítomného času prostého. Aktivitu *Peter's holiday* jsem nastavila na 30 minut z vyučovací jednotky. První fáze byla motivační. Děti byly tázány na různé události z jejich prožitých či budoucích prázdnin. Poté si pomocí názorné ukázky představily text, na kterém pak samy pracovaly. Vyučující se pohybovala po třídě, aby monitorovala jejich práci a popřípadě jim pomohla. Po dokončení samostatné práce si v lavicích vyměnily své výsledky a opravovaly se vzájemně. Následovala společná práce, aby vyučující zjistila, jestli opravdu všichni porozuměli. Kladla jim konkrétní otázky na text B a tím zkontrolovali správnost odpovědí.

Prvek zábavnosti
Hry č. 5 dle názorů žáků



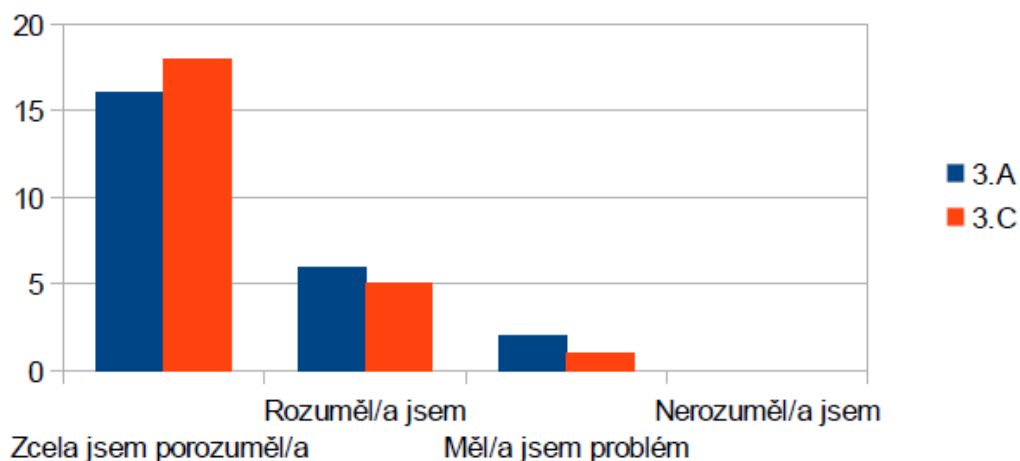
Graf 8

V této hře se nevyskytly žádné nesnáze. Jediný hlas ve škále pro výraz: netuším, byl od dívky, pro kterou aktivita nebyla atraktivní a nejevila sebemenší zájem o zapojení. Samostatná práce byla pro děti změnou oproti předešlým aktivitám a jen jediná žačka se s ní neztotožnila. Pro zbytek třídy činnost byla zábavná a přínosná. Faktická čísla vypovídají o prvku zábavnosti, z celkového počtu 48 žáků, jich 42 bylo spokojeno.

Hra č. 6 Čti a nakresli (*Read and draw*) slouží k rozvoji intenzivního čtení. Jedná se o výrobu přáníčka. Žák následuje jednoduché psané pokyny, jak vyrobit přání ke dni matek. Technika může být samozřejmě přizpůsobena věku skupiny a příležitosti. Seznámíme žáky se slovesy a barvami, se kterými se setkají v pokynech. Exponované kartičky s nakreslenými instrukcemi a popisem jsou umístěny na zdech tak, aby byly viditelné pro všechny žáky, např. na kartě je obrázek nůžek – žák ví, že si bude muset nachystat nůžky, a pod tím jsou napsané instrukce *Cut five stripes. Two cm wide*. Třída tak používá techniku scanning, rozeznává a rozumí psaným větám a sama je tím instruována k činnosti. Technika může být samozřejmě přizpůsobena věku skupiny a aktuální učební látce. V mateřském jazyce promluvíme s dětmi o dané příležitosti, na jejíž téma je aktivita nastavená. Zavedením a rozhovorem o tématu navodíme atmosféru pro následující práci. Možností je dětem vypovědět o dni matek v jiné zemi, příležitostně v hodině anglického

jazyka vést se žáky rozpravu o dni matek v Británii, jak děti odměňují své matky, otce, opatrovníky nebo pěstounské rodiče. Pro inspiraci jim představíme své přání a vyzveme je k výrobě jejich vlastního pro osobu, která o ně pečuje.

Reakce žáků na anglickou instruktáž v hodině pracovních činností



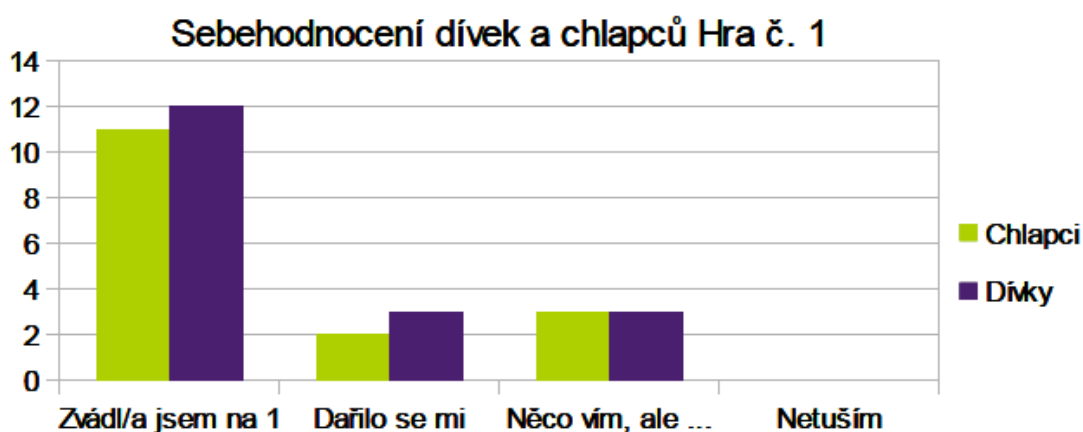
Graf 9

Z celkového počtu 48 žáků instrukcím činnosti zcela porozumělo 34 jedinců a věty se dařilo dekodovat i dalším 11 žákům. Jen 3 žáci z obou tříd měli problémy text rozpoznat. Pokyny byly zadány stručně a výstižně. Zkoumanému vzorku byla nápomocná i vizuální opora u každé z kartiček. Z diagramu je patrné, že byly klíčem úspěšného provedení naší aktivity v hodině pracovních činností.

POZOROVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ VZHLEDEM K POHLAVÍ

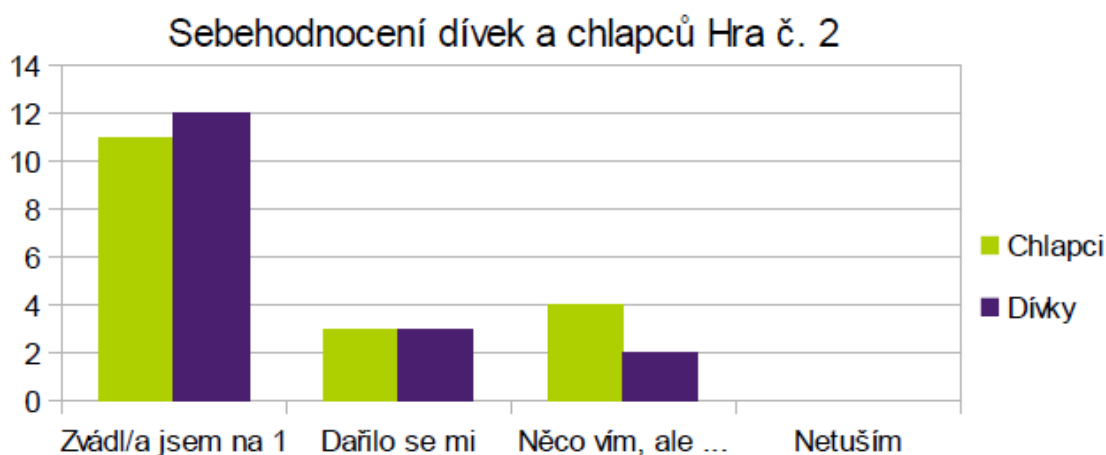
Evaluace členů skupiny A

Hra č. 1 Níže je uveden graf třetích tříd, rozdělené podle sebehodnocení ze škály. Vidíme zde hodnocení výkonu práce dle pohlaví. Celkový počet žáků ze všech šetřených tříd je 34, z toho 15 děvčat a 19 chlapců.



Graf 10

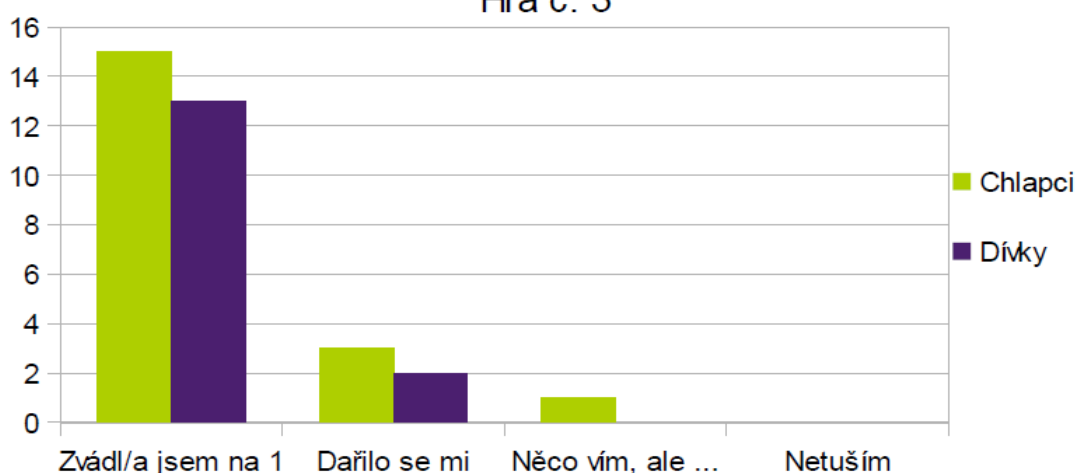
Hra č. 2 Způsob provedení byl pro žáky nevšední a ocenili nápaditost prezentace aktivity. Z experimentu bylo zjištěno, že se dívky drží striktně daných pokynů. Kdežto chlapci zapojili u každého slova fantazii a s písmeny ve volné chvíli, než dokončili všichni zadání, tvořili anagramy. Někteří žáci se s těmito typy her často nesetkávají, především u finského zkoumaného vzorku, ale paradoxně si tato šetřená skupina vedla velice dobře.



Graf 11

Hra č. 3 V této činnosti pracovali žáci velice efektivně. Aktivně se zapojovali v průběhu hry. Čísla uvedená v diagramu mluví jasně. Téměř všichni byli spokojeni se svými výkony. Z 34 žáků 28 své počínání ohodnotilo velmi dobře. Také dalších pět o svých dovednostech nepochybují. Jen 1 žák ohodnotil svůj podíl v hodině jako méně úspěšný.

Úspěšnost dekódování slov pomocí techniky scanning
v závislosti na pohlaví
Hra č. 3



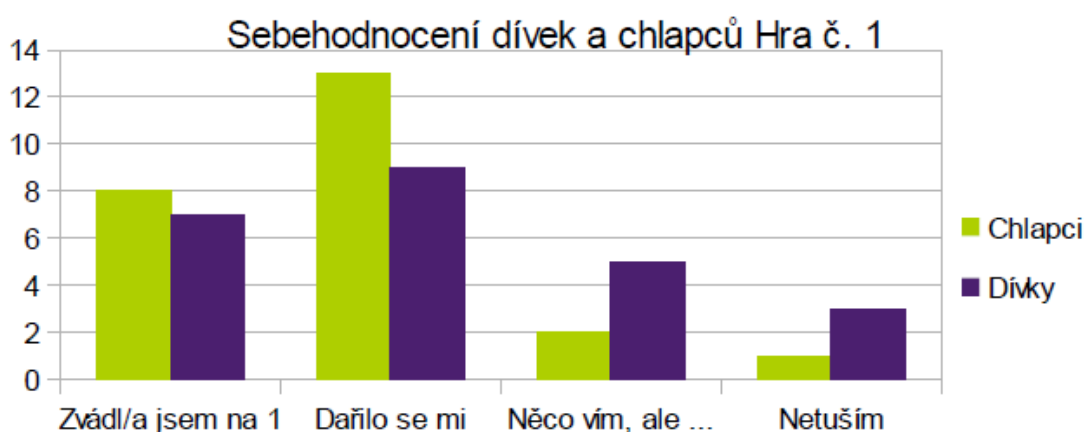
Graf 12

Sebehodnocení Achievement chart: I can ... (viz. příloha č. 6) žáci plnili na konci pobytu asistentky ve Finsku. Třídy asistentka znala dobře a věděla, v jaké úrovni jazykových dovedností se pohybují. Na pracovním papíře měli 16 políček a v každém z nich bylo napsáno, co už umí. Zadání bylo snadné, k vyplnění této aktivity potřebovali tři pastelky – zelenou (značila, kde jsou si již zcela jisti), žlutou (nesla znaky toho, co již vědí, ale objevují se pochybnosti) a červenou (tam, kde neví nebo se s tím ještě nesetkali). Kolonky tedy měli vybarvit dle odpovídající barvy. Zde si žák, každý sám za sebe, ohodnotil svou dosavadní znalost anglického jazyka. Jakmile vyhotovili svůj pracovní list, došlo k individuálnímu dotazování žáků na určité kolonky ze zadání. Toho, koho asistentka vyvolala, měl svou odpověď dokázat, že opravdu porozuměl.

Finští žáci, jsou nadmíru spokojeni se svými znalostmi anglického jazyka. Každá kolonka byla vybarvena a jen ty, které nezasahovaly do učebního plánu, ale patřily nad rámec (do vyššího ročníku), vybarvili žlutě (vědí, ale vyskytují se pochybnosti). Ani v jednom případě se neobjevila červená barva v sebehodnocení žáků.

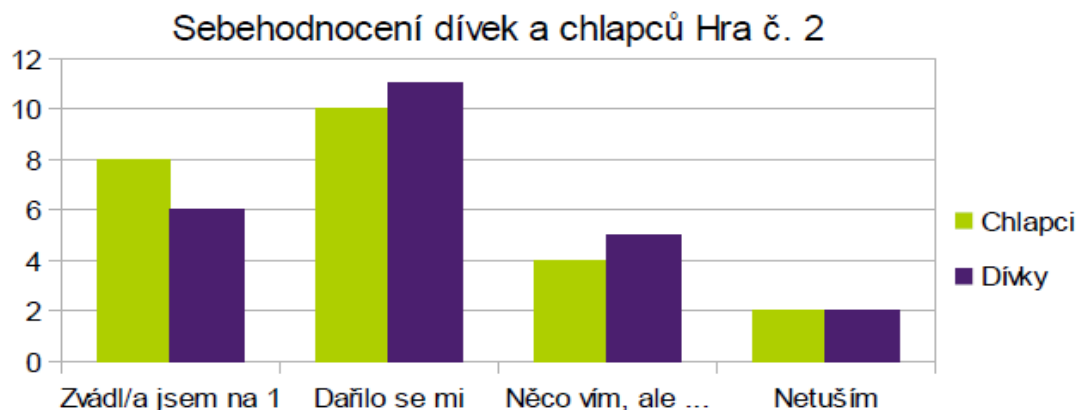
Evaluace členů skupiny B

Hra č. 1 Jak už si můžeme všimnout v diagramu této aktivity u finského zkoumaného vzorku, je zřejmé, že dívky jsou k sobě více sebekritické. Kdežto chlapci, i podle reakcí ze třídy, se dokážou ocenit za nepatrný, ale přesto dobrý výsledek. Tato skutečnost napovídá o učebním progresu v budoucnu. Pokud chlapci neztratí pozitivní postoj k anglickému jazyku, jejich aplikace cizího jazyka v běžném životě bude snazší, než s přístupem „nevedu si moc dobře“.



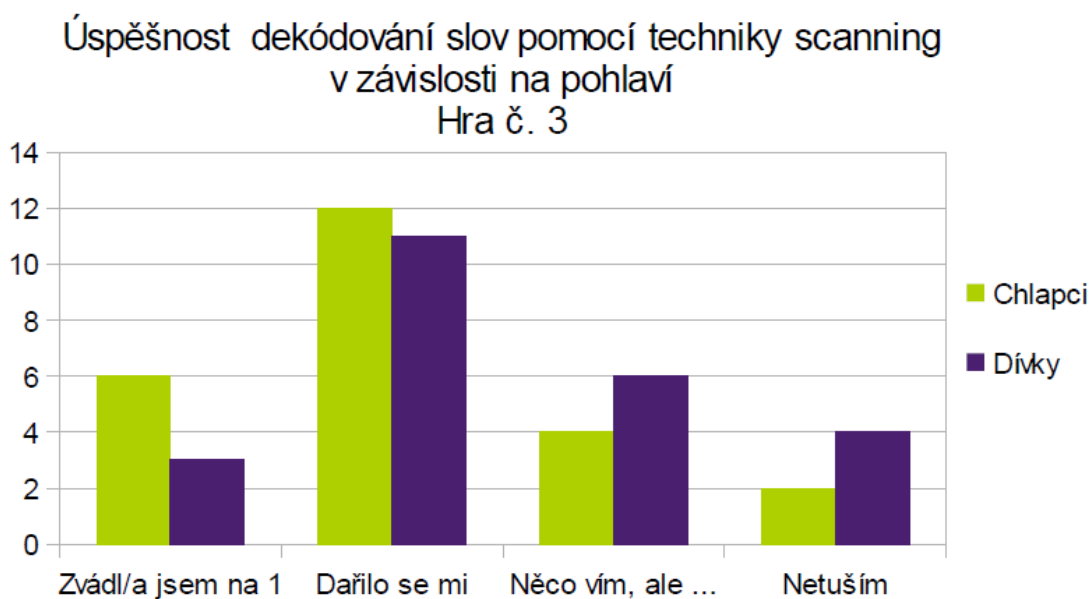
Graf 13

Hra č. 2 S novou látkou se žáci seznámili rychle a přes některá počáteční úskalí pracovali aktivně. Poměr dívek a chlapců ve třídách, o 48 žácích, je vyrovnaný. Z 24 chlapců svou práci hodnotilo 8 velice dobře a z dívek o 2 méně. Z grafu se můžeme dozvědět celkový počet žáků, kteří nevěděli, jak si ve hře počínat, byli 4. Instrukce byly zadány slovně a žáky pochopeny, ale nedokázali rozpoznat počáteční písmena slov začínající na G, H nebo J.



Graf 14

Hra č. 3 Během této činnosti děti byly vyučující monitorovány, a ač v grafu čísla vypovídají jinak, nic nenapovídá skutečnosti ve třídě v momentě prováděné činnosti. Chlapci se zde hodnotili velice dobře. Pozorování slov v textu pomocí techniky nebylo pro ně téměř žádnou překážkou. Na druhé straně jsou dívky, které svůj výkon zdaleka nehodnotily tak úspěšně jako hoši. Vypozorovaný byl pravý opak skutečnosti. Dívky pracovaly mnohem efektivněji než chlapci a vyhledávání slov jim nečinilo značné potíže.



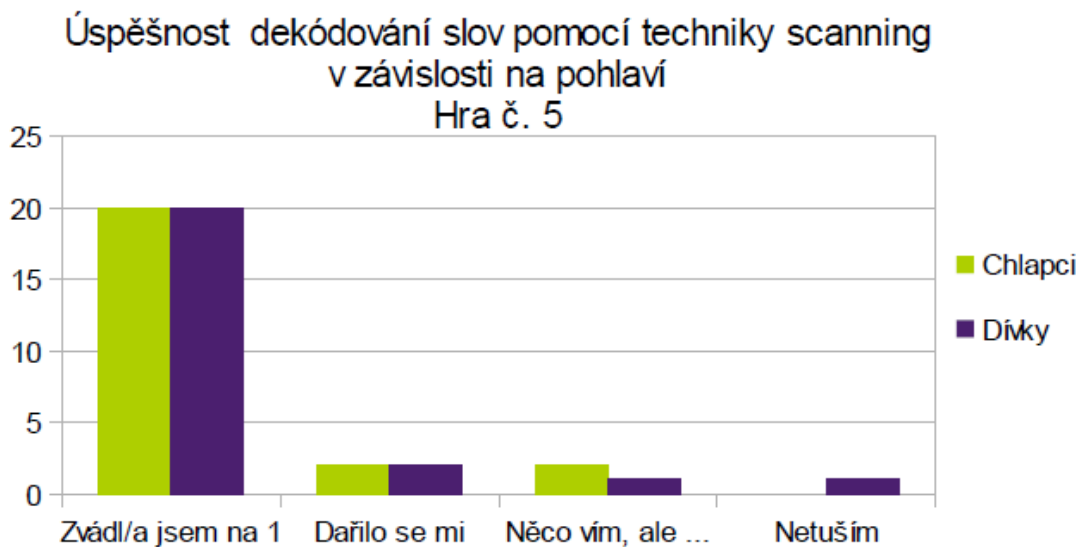
Graf 15

Hra č. 4 Velmi pozitivní pohled na průběh své práce v hodině měli opět chlapci, kdy až na jednu výjimku ocenili svůj výkon znamenitě. Tentokrát ani děvčata nebyla tak kritická sama k sobě a s počtem 21 hodnotících oponovali číslu chlapců, kteří dosáhli počtu 23.



Graf 16

Hra č. 5 V úspěšnosti dekodování vět pomocí techniky scanning si 40 jedinců myslí, že si vedlo velice dobře, s čím i autorka musí souhlasit. Hra nečinila žákům problémy. Jen od dívky, která nejevila zájem o aktivitu, se v grafu objevil jediný negativní ohlas.



Graf 17

Shrnutí sebehodnocení z výsledků diagramů

Z grafů zcela jasně vyplývá, že chlapci mají o svých znalostech a dovednostech anglického jazyka vyšší mínění než děvčata, nehledě na původ země, Česká republika či Finsko. Autorka si dovoluje tvrdit, že tato skutečnost, týkající se dívek, je způsobena striktním následováním pokynů a dodržováním jejich hranic. Zatímco chlapci se nebojí jít v činnostech za tyto hranice a náležitě svá počínání ocenit. Chlapci nemají zábrany více improvizovat. Technika scanning se u žáků osvědčila. Velice se jim líbilo spojení soutěže s tímto stylem čtením. Byl pro ně novým prvkem a za jeho pomoci snadněji plnili zadané úkoly. Prostřednictvím těchto her bylo žákům umožněno osvojit si strategie učení a sebemotivovat pro celoživotní vzdělávání. I když vždy nebyly postupy či výsledky žáků správné, snaha o vypracování aktivit byla spatřena u většiny.

Při společné práci autorka žákům pomáhala nalézt vhodnou cestu pro identifikaci požadovaných jevů, a tak se dopracovat ke správnému výsledku. Při skupinové nebo samostatné práci už záleželo pouze na jejich schopnostech a dovednostech, zda si s úkoly dovedou poradit a vyřešit je. Ne vždy bylo řešení či výsledek žáků korektní. Po následné společné kontrole, aktivity děti vyřešily pokaždé správně a následně si svou chybu uvědomily.

Úkolem, který byl stanoven před utřebením a zvolením her k rozvoji čtenářských dovedností, bylo vybrat hry různorodé a to takové, aby byl využit čtenářský styl scanning jako vhodný element vyučovacího procesu v hodině anglického jazyka pro třetí třídu. Také hry jsou zaměřeny na identifikaci psaného způsobu jako rozpoznávání hlásek, rozpoznávání slov a vět. Jednalo se především o zjištění kvality, sekundárně kvantity přečteného textu a dále jeho reprodukce a upevnění. V následující části se podíváme na faktory ovlivňující průběh šetření, které se vyskytly v případě toho výzkumu. Jakými prostředky je možné vylepšit aplikované hry a podpořit jejich budoucí využití.

V. ASPEKTY VÝZKUMU

Předkládaná studie je zaměřena na výzkum použití čtenářské techniky scanning a následného sebehodnocení žáků v hodinách anglického jazyka. V aspektech šetření si uvedeme nastíněné faktory vypovídající o skutečnosti průběhu výzkumu a jeho možného budoucího využití. Pedagogické aktivum zrcadlí promptní prospěšné znaky pro jedince, který prostřednictvím techniky scanning bude rozvíjet čtenářskou dovednost s ohledem na autoevaluaci žáka, jeho vidění sebe sama během vhodného používání anglického jazyka.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝZKUM

Množství žáků ve třídě

Počet žáků ve třídě působí na celkové výsledky každého jedince. Všeobecně platí, že ve větších třídách jsou výsledky horší. Účinek provedeného výzkumu ve výukách by byl okázalým, pokud by žáci byli více zaujati výkladem a učitel by se jim mohl větší měrou individuálně věnovat. Na výsledcích šetřených vzorků se velmi podílela skutečnost naplněné třídy. Práce v počtu 12 žáků na finské škole byla mnohem efektivnější a pro každého žáka se zde naskytl prostor vyjádřit svůj názor a podílet se maximálně na hodině svými příspěvky. Výzkum prováděný v podmínkách české třídy byl o dvojnásobný počet ztížen, což je patrné i z výsledků diagramů uvedených v kapitole IV., kde se v komentářích můžeme dočíst o průběhu činností.

Klima ve třídě

Tento aspekt poukazuje na aktuální sociální a emocionální stav žáků ve vyučovací jednotce. Z hlediska této skutečnosti nesmí být opomenuto, že všech pět tříd byly vyrovnané. Žáci prožívali soutěživost v dobrém slova smyslu. Orientovali se na úkoly. Zkoumali jazykové dovednosti sebe i okolí. Byli otevření kontaktu s druhými. Aktivně se podíleli na činnosti skupin. Všechna tato mentální a pracovní hnutí utvářela chod hodiny, která v případě šetření byla v normě komfortní zóny jak žáků, tak i učitele.

Jazykové znalosti

U žáků, jakožto úplných začátečníků, byla očekávána malá znalost anglického jazyka. Vše bylo ale vykompenzováno věkem a entuziasmem. Samozřejmě, pokud by tento výzkum probíhal ve vyšším ročníku (kde úroveň znalosti je vyšší), průběh hodiny by byl

pružný a nedocházelo by ke komunikační bariéře. Nejen pomocí didaktických pomůcek žáci dokázali rozpoznat, oč byli žádáni, ale i z výpovědi, atmosféry a výrazu učitele.

Časová dotace

Aktivity, u kterých je třeba povést výzkum plynule, aby opravdu dostal svého významu šetření, musely být upraveny a rozděleny na části dle disponibilního času. Pokud by se tedy prováděly celistvě, hry by byly efektivnějšího charakteru a konečná autoevaluace zachycena v diagramu pozměněna. I přes to, rozplánováním hodiny a modifikací her ve vyučovací jednotce o 45 minutách, se mohl výzkum uskutečnit.

PEDAGOGICKÝ PŘÍNOS

Výsledky experimentu této práce mohou být přínosné pro pedagogy, vyučující anglický jazyk na prvním stupni základní školy. Jak již v této práci bylo zmíněno, hry patří mezi často využívané metody ve vyučovací jednotce. Z tohoto důvodu se autorka zaměřila na konkrétní styl čtení k rozvoji čtenářské dovednosti formou her. Didaktické hry, uvedené v této kvalifikační práci mohou posloužit jako inspirace pedagogům při přípravě do hodin anglického jazyka. V průběhu monitorování činností žáků, se autorka setkala s podstatným prvkem, který byl alarmujícím k vývoji aktivitě žáků v hodině. Respondenti se mohou dočíst pozitiva i negativa při využívání metody scanning. V této studii autorka rovněž informuje o přístupu žáků k jednotlivým hrám dle rozdílnosti pohlaví. Do výsledků byla zakomponována autoevaluace zkoumaných žáků, která může posloužit vyučujícímu pro vhodné sestavení obsahu hodiny. Zajímavostí tohoto šetření je skutečnost, že autorkou prováděný výzkum byl realizován i mimo území České republiky, konkrétně ve Finsku.

NÁMĚTY NA ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU

Jestliže chceme získat přehled o mnoha jedincích, jak si počínají v hodinách anglického jazyka při technice scanning, provedeme kvantitativní výzkum. Zde by bylo vhodné před aplikací vybraného experimentu provést studii formou statického šetření za pomoci dotazníku s utříbenými otázkami pro určitý případ. Pokud chceme zachovat výzkum zaměřený na využití her pro rozvoj čtenářské dovednosti, měli bychom se podívat na další obdobu, jak rozvíjet čtenářskou dovednost.

V počátku výuky identifikace hlásek bychom se mohli v budoucím šetření zaměřit na dekódování abecedních fonémů, především na ty nejvíce problematické a věnovat jim čas na výzkum, který by mohl být uskutečněn jinou technikou než scanning. Teda zaměřit se na hlásky G, H, J, Y, W a A, E, I, U. Více zapojit práci s písmeny, aby žáci propojili mluvenou i čtenou podobu textu. Dále bychom se mohli zaměřit na čtenářské strategie a těmi se zabývat pro rozvoj čtení obecně.

Jelikož dovednost čtení je úzce spojena s dovedností psaní, je zde nasnadě šetření, které by mohlo být orientováno na hry v procesu čtení a psaní. Zábavné formy učení mohou žákům velice ulehčit tento průběh získání informací a zběhlosti. Pro výzkum by bylo vhodné použít širší škálu zaměřených her pro rozvoj čtenářské dovednosti.

V kapitole Aspekty výzkumu jsme si objasnili faktory, které mohly v malé i velké míře ovlivnit průběh šetření. Jako pedagogické přínosy jsme zmínili pozitivní, ale i negativní části výzkumu, které jsou uvedeny ve studii konkrétně. V této části jsme si uvedli náměty na případné budoucí rozšíření šetření, či jiné možnosti výzkumu k rozvoji čtenářské dovednosti. V poslední části studie provedeme finální rekapitulaci celé kvalifikační práce.

VI. ZÁVĚR

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována popisu čtenářské gramotnosti, jakožto klíčové součásti procesu učení se, podstatě procesu čtení a jeho bazálního významu. Je zde uveden rámcový vzdělávací program, jeho charakteristika, očekávané výstupy žáků a jeho využití s konkrétním zaměřením na čtenářské dovednosti ve třetím ročníku základní školy. V kapitole Počátek čtení v anglickém jazyce jsme se zabývali problematikou zahájení čtení v cizím jazyce, který je závislý na verbální zdatnosti recipienta ovlivněný dvěma základními faktory – systémem psané a instruktážní metody. Reflektována byla i závažnost procesu rozeznávání ideogramů za pomoci asociativnosti mezi jednotkami významů slov. Podtrhli jsme důležitost zákona asociativnosti, který vede u začínajících čtenářů ke korektnímu dešifrování textu.

Ze čtenářských strategií, které patří mezi činitele působící na výkon čtenáře, uvedených v následující kapitole, byla do výzkumu použita vizualizaci, předvídání, shrnutí, propojování informací a kladení otázek jako dílčí strategie ulehčující dekodování textu. Mezi dílčí čtenářské kompetence bylo uvedeno intenzivní/extenzivní čtení a poukázáno na jejich rozdíly. Metoda scanning, která je předmětem výzkumu, je v této části diplomové práce popisována v kontrastu s technikou skimming. U didaktických her jsme zmínili zásadní myšlenky v průběhu historického vývoje chápání hry a vyučování vyřčené slavnými pedagogickými jmény.

Zhodnotili jsme výhody aplikace zábavných prvků činností v učebním procesu cizímu jazyku a vyzdvihli jejich pozitivní i negativní vliv. Byla podotknuta důležitost interpretace čteného textu ve vztahu k prvostupňovým žákům, jaké jsou možnosti a podoby jejího využití v hodinách anglického jazyka. Svou roli zde má i dramatizace, která napomáhá v procesu učení skrze svou praktickou stránku demonstrace. Poslední kapitola je vyhrazena významnému vlivu kooperace v hodinách. Práce ve skupinách, která eliminuje množství případného stresu na jedince v kompetitivních hrách, je vhodným motivačním prostředkem a rozvíjí klíčové kompetence každého žáka.

Cílem výzkumného šetření bylo na základě zjištěných dat popsat, jak žáci vnímají techniku scanning v procesu didaktických her anglického jazyka na 1. stupni základní

školy. Sekundárním prvkem zkoumání bylo zachytit autoevaluaci žáků po výkonu dle pohlaví. Z provedeného výzkumu, který byl uskutečněn na finské a české základní škole vyplynulo, že metoda scanning je pro žáky vhodnou formou rozpoznávání hlásek, slov a vět. Z výzkumu byla zřejmá nuance v sebehodnocení v závislosti na pohlaví. Autorka si dovoluje tvrdit, že pokud by tato technika byla zařazena do výuky anglického jazyka častěji a nejen náhodně či výjimečně k získání dat, žáci by byli schopni dekodovat repetitivní hlásky téměř od počátku zahájení výuky anglického jazyka, a tím by se snadněji odstranili chyby, které se frekventovaně vyskytují u samohlásek A, E, I a souhlásek G, H, J.

BIBLIOGRAFIE

- Barry, A. L. *Reading strategies teachers say they use. Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46. ISSN 1081-3004.
- Brown, Douglas, *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, 1994.
- Cameron, L., McKay, P. *Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom*. Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-442248-2,
- Cox, B., *Cox on Noc; An English Curriculum for the 1990s*, London: Hodder & Stoughton, 1991.
- Dale, L., Tanner, R. *CLIL Activities: A Ressource for Subject and Language Teachers*. Cambridge University Press, 2012. ISBN 987-0-521-14984-6.
- Day, R. R., Bamford, J., "*Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading*"; *Reading in a Foreign Language* , 2002 Vol. 014, No. 2, ISSN 1539-0578
- Ellis, G., Brewster, J. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin, 1991. ISBN 0- 14-081016-1.
- Graham, J., Kelly, A., *Reading under Control: Teaching Reading in the Primary School*. Routledge, NY, 2008. ISBN-10: 1-84312-461-0.
- Hadfield, J., Hadfield, Ch. *Simple Speaking Activities*. Oxford University Press, 1999. ISBN 0- 19-442169-4.
- Hughes, F., P. *Children, Play, and Development*, SAGE Publications, Inc., 2010. ISBN 978-1- 4129-6769-3
- Kolektiv autorů, *Gramotnosti ve vzdělávání; příručka pro učitele*. VÚP v Praze, 2010. ISBN 978- 80-87000-41-0

Kucer, S. B. *Dimension of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. London: LEA, 2005. ISBN 0-8058-4941-6.

Najvarová, V. *Čtenářská gramotnost žáků I. stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 1. ISSN 1211-4669.

Opravilová, E., *Předškolní pedagogika II.* Liberec: Technická univerzita 1997. ISBN 80-210-1549-7

Perfetti, CH., A., *Reading Ability*, University of Pittsburgh, New York – Oxford University Press, 1985. ISBN 0-19-503501-1

Piaget, J., Inhelder, B., *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8

Spache, E., B., *Reading Activities for Child involvement*, Alln and Bacon, Inc., 1976. ISBN 0-205-05477-3

Tompkins, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.

Ur, P. *A Course in Language Teaching: Practise and Theory*. Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-56798-X, .

Vališová, A., Kasíková, H., a kolektiv *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9

Whitehead, R., *Children's Literature: Strategies of Teaching*. Prentice-Hall, Inc., EnglewoodCliffs, New Jersey, 1968. 68-24181.

Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M., *Games for Language Learning*. Cambridge UniversityPress, 1994, ISBN 0-521-27737-X

Seznam citací

- [1] Barry, A. L. *Reading strategies teachers say they use. Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141. ISSN 1081-3004.
- [2] Cox, B., *Cox on Noc; An English Curriculum for the 1990s*, London: Hodder & Stoughton, 1991. (s. 133)
- [3] Day, R.R., Bamford, J., "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading"; *Reading in a Foreign Language*, 2002 Vol.14, No. 2, ISSN 1539-0578
- [4] Graham, J., Kelly, A., *Reading under Control: Teaching Reading in the Primary School*. Routledge, NY, 2008. ISBN-10: 1-84312-461-0, (s. 57 - 60; 141).
- [5] Najvarová, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669
- [6] Spache, E., B., *Reading Activities for Child involvement*, Alln and Bacon, Inc., 1976. ISBN 0-205-05477-3 (s. 212)
- [7] Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M., *Games for Language Learning*. Cambridge University Press, 1994, ISBN 0-521-27737-X (s. 2-6)

SEZNAM ZKRATEK

CERF: The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

CLIL: Content and Language Integrated Learning

Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu

EFL: English as a Foreign Language

Angličtina jako cizí jazyk

ESL: English as a second language

Angličtina jako druhý jazyk

PIAAC: Programme for International Assessment of Adult Competencies

Program pro mezinárodní výzkum kompetencí dospělých

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Reading skills [online]. Cape Peninsula: University of Technology [cit. 2013-10-10].

Dostupné z: <http://active.cput.ac.za/sc/web/Our%20services/docs/sh-MATERIAL%20READING%20TEXTBOOKS%20-%20NEW.pdf>>

Collage of Contemporary Education[online]. Chubu University [cit. 2014-02-13] Dostupné z: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/extensive.html>

Reading in Foreign Language [online]. University of Hawai'i at Manoa [cit. 2013—13].

Dostupné z: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>

Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce [online]. Channel Crossing s.r.o. [cit. 2014-01-26] Dostupné z:

http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika_6_RecoveDovednosti.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. [cit. 2013-11-02]. Dostupné

z:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-programpro-zakladni-vzdelavani>

Vzdělávací obsha oboru Cizí jazyk podle RVP pro základní vzdělávání.[online]. [cit. 2013-12-18].

Dostpné z: <http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/vzdelavaci-obsah-oboru-cizi-jazyk-rvp-zv.html>

Seven Critical Reading Strategies.[online]. Salisbury University: A Maryland University of National Distinction [cit. 2013-12-18].

http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html

Reading skills. [online]. University of Southampton [cit. 2014-01-10]. Dostupné z:

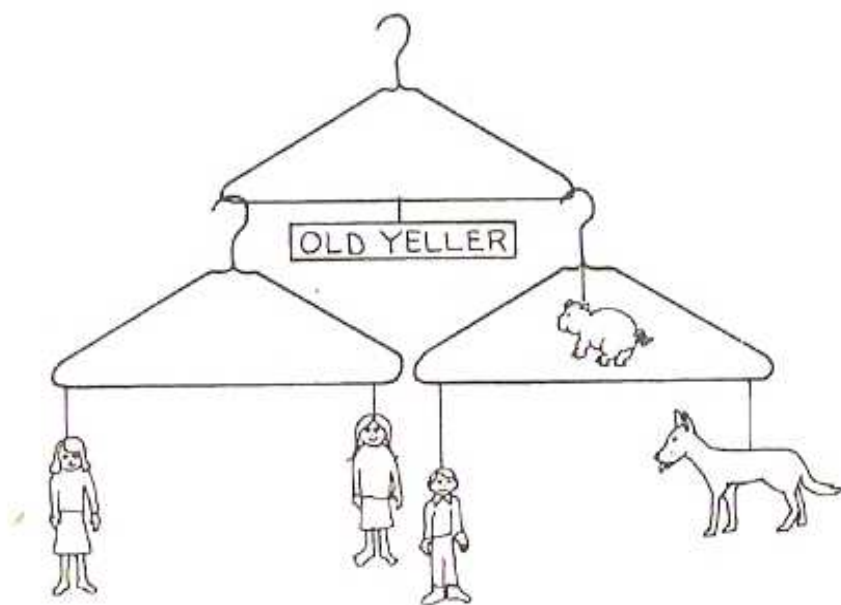
http://www.studyskills.soton.ac.uk/studytips/reading_skills.htm

Reading-Identifying Skill Requirement.[online]. Wenzao Ursuline University of Languages. Dostupné z:

<http://www.wtuc.edu.tw/dcc/pdf/identify%20Reading%20skills.pdf>

Příloha č. 1

Interpretation Through Sharing







DOTAZNÍK
QUESTIONNAIRE

Skupina A

Game No. 1

Question: How do you feel about the game which we have done? Colour the the most appropriate column.





1	2	3	4
			



Circle if you are boy or girl

Game No. 2

Question: How do you feel about the game which we have done? Colour the the most appropriate column.

1	2	3	4
			





Circle if you are boy or girl



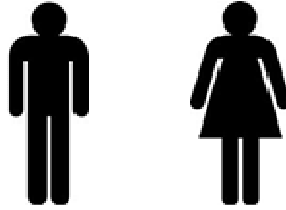
Game No. 3

Question: How did you get on with the story reading? Did you understand to all words?





Colour the most appropriate column.

1	2	3	4
			

Circle if you are boy or girl



Clue list

I did very well	
I did understand	
I had some problems	
I didn't understand at all	





Skupina B

Game No. 1

Question: Where did you make most mistakes? Colour the appropriate column.

A	A, E	A, I	E	E, I	I	A, E, I	NO ERRORS

Question: How do you feel about the game which we have done? Colour the the most appropriate column.

1	2	3	4
			

Circle if you are boy or girl







Game No. 2

Question: Where did you make most mistakes? Colour the appropriate column.

G	G, H	G, J	H	H, J	J	G, H, J	NO ERRORS

Question: How do you feel about the game which we have done? Colour the the most appropriate column.

1	2	3	4
			





Circle if you are boy or girl



Game No. 3

Question: How did you get on with the story reading? Did you understand to all words?

Colour the most appropriate column.

1	2	3	4
			





Circle if you are boy or girl



Game No. 4

Question: How successful were you playing the game by using scanning technique?

Colour the most appropriate column.





1	2	3	4
			

Circle if you are boy or girl



Game No. 5

Question: How did you get on with the story reading? Did you understand to all words to corect them? Colour the most appropriate column.

1	2	3	4
			





Circle if you are boy or girl



Game No. 6

Question: How did you get on with reading instruction? Did you understand to all words?

Colour the most appropriate column.

1	2	3	4
			

Circle if you are boy or girl



Příloha č. 3

Greetings

Hi!

Hello!

Good morning.

Introductions

Which lesson have you just had?

What did you do at the weekend?

What did you do during the holidays?/ What's your plan for holidays?

Looking back to the previous lesson

Last time we finished with ...

When was our last lesson?

Can you remember our last lesson?

What we were talking about in our last lesson?

We need some practice of ...

Giving instructions

Now, we're going to make something.

Preparing materials

You need to have scissors/the paper like this.

Be very careful.

Summarizing

Today we've talked about ...

What have we done today?

What have we talked about today?

Say it in Czech if you like.

Ending the lesson

There's bell.

Our lesson is over.

That's all for now.

Goodbye, children/boys and girls/ everybody.

Have a nice day.

See you on ...

Checking work

Now show your work to others. How many differences can you see?

Now tell me about ...

Are you sure about that?

That's not quite right.

Total physical response

Listen and do what I tell you.

Look at me and listen.

Here's questionnaire for you. Read it carefully.

Look at your answers together with a friend.

Do you agree with each other?

Do you want to hear that again?

And now let's look at your answers.

Before reading

We are going to listen to a story.

Read the story.

Look at the pictures at the top of the page. What can you see in it?

Read the text, look at the pictures, and try to spot the differences.

After reading

Time's up.

Let's look at your answers.

Well done.

And the next one, please ...

Reading aloud

Now we're going to read it aloud.

Everybody, please!

Are you ready?

Now I'm going to read the story for you.

Now read it together, in pairs this time.

Can you say that again, please?

Transition between activities

Now we're going to do something else.

Are you listening?

Are you with us?

Are you ready?

We've spent long enough on that now.

Quiet, everybody!

Any question?

Did you enjoy the game?

And now it's time for something different.

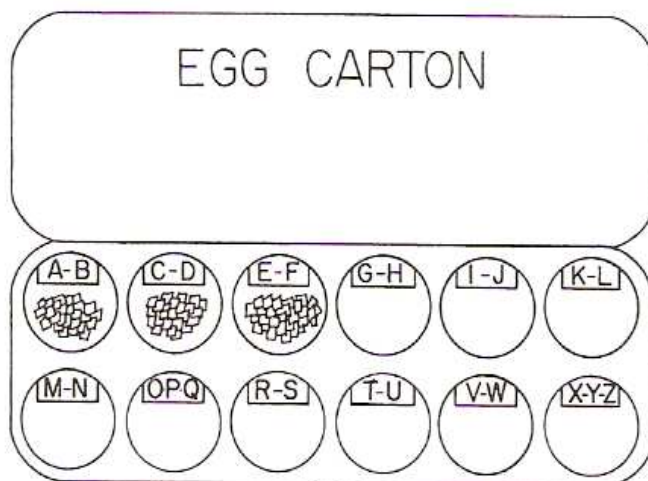
Příloha č. 5, obr. 1

Table of Alphabet

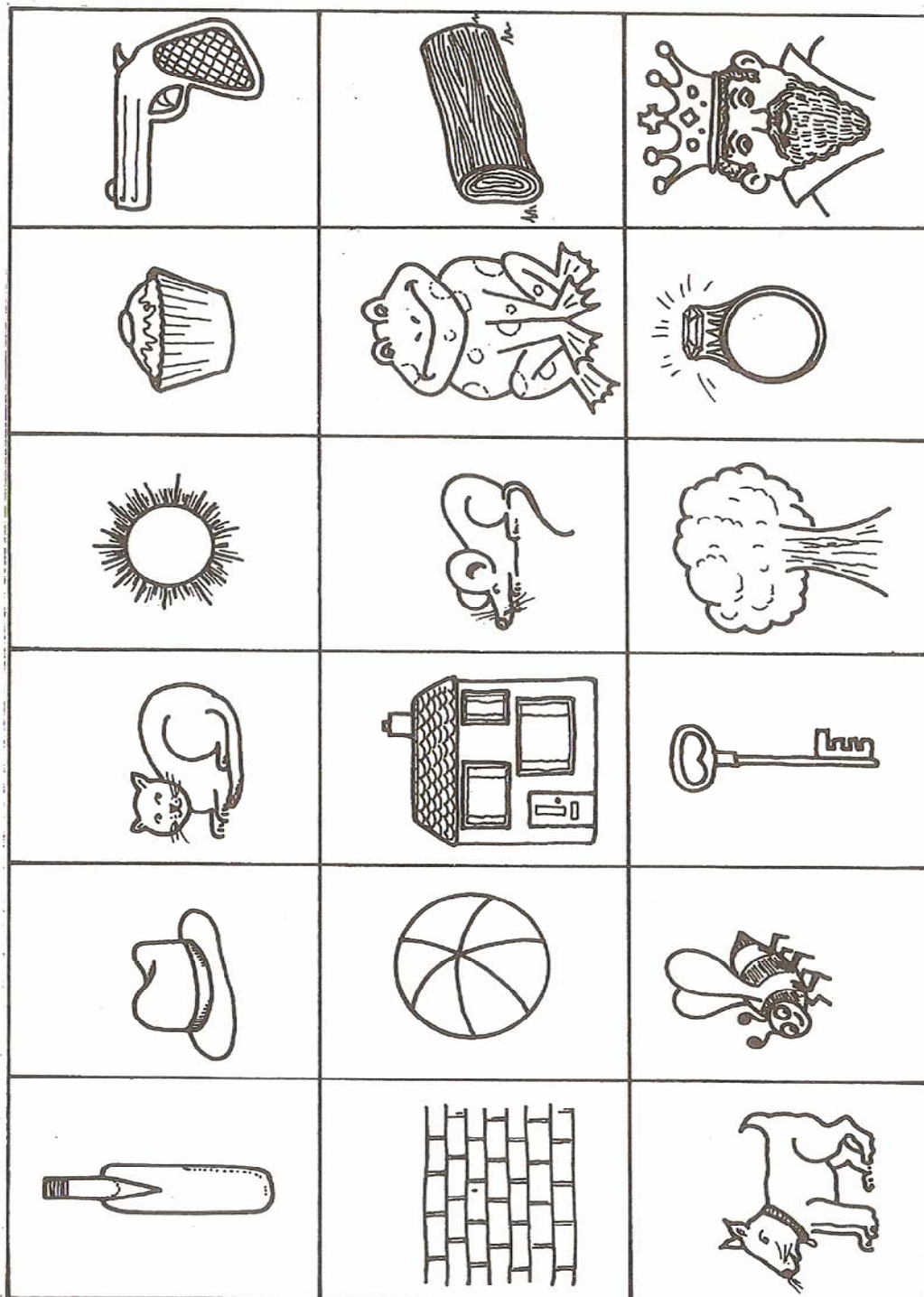
U	V	B	E
D	A	N	S
P	G	O	C
I	T	R	Y

Příloha č. 5, obr. 2

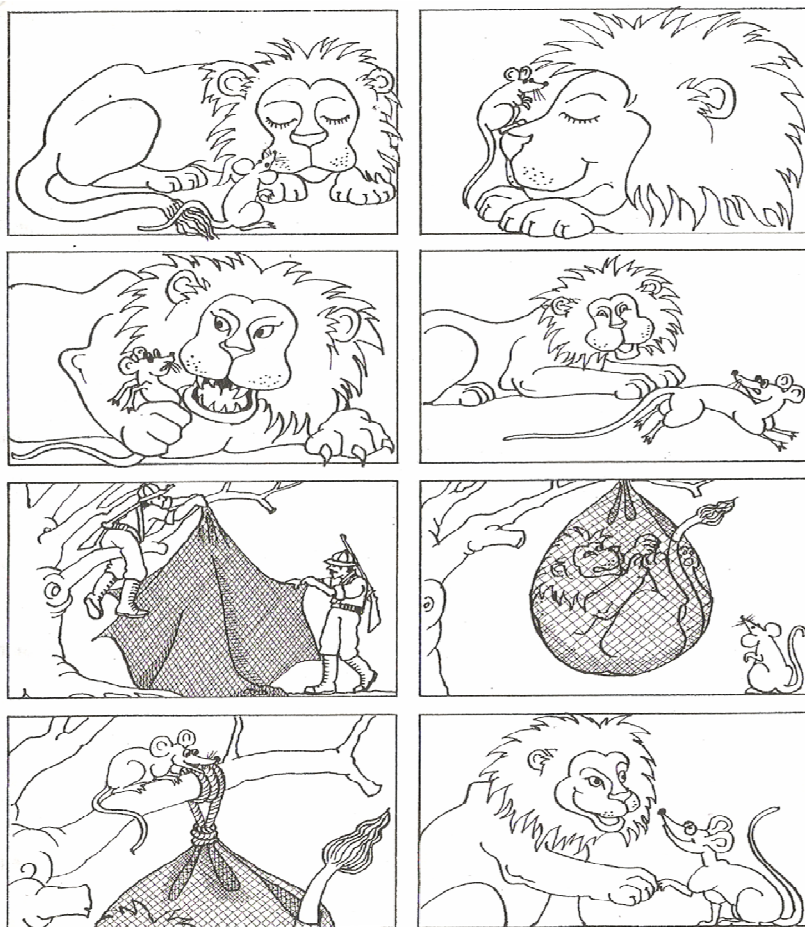
Phonics



Příloha č. 5 obr. 3

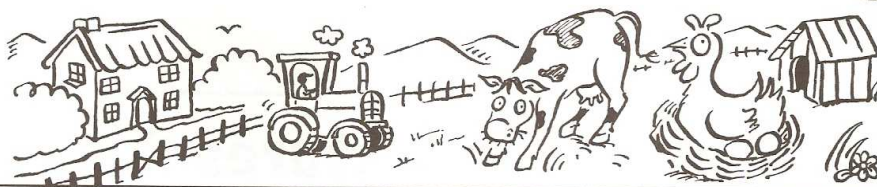


Příloha č. 5, obr. 4



Peter's holiday

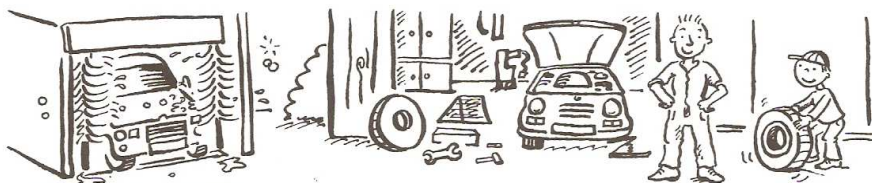
Read the story.



Peter's uncle is a farmer. He lives in the country. Every spring, Peter's father drives his family to the farm to stay there for a week.

Every day, Peter gets up very early because he loves working on the farm. His first job is to help his uncle with the cows. They take them to the milking house. After that, he goes to the hen house and gets the eggs. At half past eight, Peter and his uncle sit in the kitchen and eat a big breakfast.

Correct this story.



farmer

Peter's uncle is a ~~mechanic~~. He lives in the city. Every autumn, Peter's mother drives her family to the flat to stay there for a month.

Every morning, Peter gets up very early because he loves working in the garage. His first job is to help his uncle with the cars. They take them to the car wash. After that, he goes to the workshop and gets the parts. At half past ten, Peter and his uncle go to a café and eat a big breakfast.

Achievement chart: colour
I can..

The achievement chart is shaped like a beehive and contains the following tasks in its cells:

- do a sum in English
- write my name
- say colours
- say Hello
- say the time
- count 10-20
- say Please
- spell in English
- say Whose is this?
- count 20-50
- count 1-10
- sing an English song
- say Good morning
- play a game in English
- say How many fingers?
- say Where's my book?

Illustrations of bees are placed in several cells: one flying, one sitting on a flower, one sleeping with 'Zzz' above it, one on a pot of honey, one with a book, and one carrying a basket.

SUMMARY

In the theoretical part of diploma thesis, author concerns with the various theoretical approaches to the characteristics of literacy, reading strategies and competencies. In this work author devotes special attention to the beginning reading in English and achieve successful use of scanning methods in the teaching process and secondarily beyond. Survey conducted within this thesis analyzes the comfort zone of pupils during the implementation of reading games targeted to decode written text using scanning techniques and the extent to which this style of reading will help them to develop reading skills.

Keywords: Reading literacy, Reading strategies, key competencies, Scanning and skimming techniques, Didactical games, Primary school, Dramatization, Reading interpretation