



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



# PORTFOLIO STUDENTA

**Vzdělávací modul:**

**Čtenářská gramotnost**

**Název akčního výzkumu:**

Diferencovaný rozvoj slovní zásoby ve společném vzdělávání ve 2.  
ročníku ZŠ, předmět: Člověk a jeho svět

**Odborný tým:**

Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D., Mgr. Věra Malinová,  
Mgr. Jana Vávrová,



## 1 Identifikovaný problém

Před započítím samotného výzkumu proběhlo ve druhém ročníku ZŠ na Praze 4 pozorování třídní učitelkou. Na základě svého odborného úsudku vybrala třídní učitelka početně nevelkou, avšak z hlediska individuálních potřeb pestrou skupinu čítající pět žáků (čtyři chlapci, jedna dívka). Společnou charakteristikou těchto žáků bylo potencionální ohrožení školním neúspěchem.<sup>1</sup> Ve skupině byli dva žáci se stejným mateřským jazykem – ukrajinštinou, dále jedna žákyně s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) afroamerického původu, u níž se nepodařilo potvrdit mateřský jazyk, jeden žák ze sociálně nepodnětného prostředí a jeden romský žák. Coby hlavní problém identifikovala třídní učitelka potíže žáků při porozumění komplexním pokynům a delším textům psaným i mluveným. Žáci dle třídní učitelky také disponovali vzhledem ke zbytku školní třídy výrazně nižší slovní zásobou. Se zmíněnými nedostatky byla dále spojena nízká míra aktivity v hodinách, ať už při individuálním plnění aktivit, nebo v rámci kolektivní práce.

Třídní učitelka byla požádána, aby sama stanovila oblast (výukový předmět), jehož vzdělávací obsahy se jí vzhledem ke schopnostem či znalostem žáků jevily jako nejproblematictější. Vybranou oblastí byla některá témata z výukového předmětu Člověk a jeho svět. Pro účely akčního výzkumu, ale také z důvodu vyšší efektivity intervence bylo rozhodnuto dále specifikovat, na jaké dovednosti bude intervence především zaměřena. Z tohoto důvodu absolvovali vybraní žáci jazykovou diagnostiku (přesná podoba diagnostického záznamu viz příloha č. 1), která umožnila konkretizovat aktuální potřeby žáků.

Diagnostické sezení vedla magistra Barbora Nosálová ze společnosti META, o. p. s., která se podílela na vzniku využitých diagnostických materiálů (přehled závěrů z diagnostického sezení viz tabulka č. 1). Z diagnostiky vyplynulo, že žákům činí potíže správně pojmenovat některé skutečnosti či jevy (zejména, nikoliv výhradně žákům s OMJ). Dalším velkým úskalím se ukázala být práce se souvislým textem. „*Všechny děti kromě P. měly problém s porozuměním textu. Někdy ani při opakovaném čtení vět nedokázaly odpovědět na otázku. [...] Možná bude potřeba naučit je techniku, jak hledat informace, které nás zajímají.*“ vyjádřila své stanovisko magistra Nosálová po ukončení diagnostických rozhovorů.

---

<sup>1</sup>Za žáka ohroženého školním neúspěchem je považováno dítě, které se ocitlo v situaci ovlivňující negativně jeho sebepojetí, sebepřijetí, sebevědomí. Opakovaně selhává ve výuce, nezažívá ve škole pocit úspěchu, je vnímáno okolím jako outsider a vyskytují se u něj často sekundárně projevy problémového chování. (Dostupné z: [http://www.bonav.eu/phpBB3/docum/vystupy\\_ka1/MI\\_KA1\\_metodika\\_pro\\_identifikaci\\_zaku.pdf](http://www.bonav.eu/phpBB3/docum/vystupy_ka1/MI_KA1_metodika_pro_identifikaci_zaku.pdf)).



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Na základě doporučení třídní učitelky a výsledků diagnostiky byla za prioritní problémy označena nízká míra porozumění souvislému textu a neschopnost vyhledávat v něm informace, dále nedostatečná slovní zásoba a v neposlední řadě také nemotivovanost některých z vybraných žáků.



Tabulka 1: Výsledky diagnostických rozhovorů

Diagnostikovaní žáci	Celkové porozumění	Znalost a užití slovní zásoby (SZ): rodina, školní prostředí, SZ týkající se osobního života žáků	Znalost a schopnost užití gramatických struktur (GS)	Doporučení pro pedagogického pracovníka
V. (OMLJ)	1. Pasivní porozumění – poslech (otázky, instrukce): <b>dobré</b>	1. <b>velmi dobrá</b> znalost SZ spojené se školním prostředím 2. <b>nízká schopnost</b> samostatného rozvíjení SZ či zapojení v aktivní produkci 3. <b>chybí aktivní znalost:</b> odpočívání, vlašťovka, poslední, řadových číslovek	1. chybně užívané GS (př. jedu na autobuse) <b>nebrání porozumění,</b> avšak mohly by způsobit potíže v předmětu český jazyk	1. snížit pracovní tempo 2. opakovaně se ujišťovat, že žákyně ví, co a jakým způsobem 3. podporovat žákyni v samostatném projevu 4. v případě problémů s vyjádřením předkládat slova a větné struktury, které má používat
P. (romský žák)	1. Pasivní porozumění – poslech (otázky, instrukce): <b>velmi dobré</b> 2. Pasivní porozumění – čtení (otázky, instrukce + práce s textem): <b>velmi dobré</b> (jako jediný vypracoval samostatně)	1. <b>velmi dobrá znalost</b> posuzované SZ	1. <b>minimální počet</b> chybně užitých GS, které navíc nebránily v porozumění	1. rozvíjet jednotlivé řečové dovednosti v průběhu výuky 2. opakovaně vysvětlovat novou slovní zásobu



3. z hlediska češtiny pro cizince

**velmi pokročilá úroveň**

vyjadřování

1. Pasivní porozumění – poslech (otázky, instrukce): **velmi dobré**
2. projev: **živý a spontánní**

1. **velmi dobrá** znalost SZ týkající se vlastních zájmů
2. znatelné mezery v SZ spojené se školním prostředím (zaměňování slov či výpomoc z MJ)

1. chybně užívané GS **většinou nebrání porozumění**, avšak mohly by způsobit potíže v předmětu český jazyk
2. **zaměňuje mužský a ženský rod** (př. o sestřenici: byli jsme u něj na oslavu)
3. **zaměňuje předložky nad a za**

1. nenechat se oklamat živým projevem – žák budí dojem, že umí česky dobře, ale pouze pokud je jeho úkolem hovořit k tématům, která jsou mu blízká
2. rozšiřovat slovní zásobu
3. upevňovat gramaticky správné struktury

D. (OMJ)

R. (OMJ)

1. Pasivní porozumění – poslech (otázky, instrukce): **velmi dobré**
2. Pasivní porozumění – čtení (otázky, instrukce): **velmi dobré**

1. znalost posuzované SZ: **velmi dobrá** (aktivně užívá slova / slovní spojení: odpočívá, hází vlaštovku atp.)
2. v některých případech si vypomáhá pojmenováními z MJ)

1. **minimální počet** chybně užitých GS, které navíc nebránily v porozumění



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



M. (sociální znevýhodnění)

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pasivní porozumění – poslech (otázky, instrukce): <b>dobré</b></li><li>2. <b>Neschopnost</b> najít poslední slovo na stránce (záměna s poslední větou)</li><li>3. Pasivní porozumění – čtení (práce s textem): <b>nedostatek</b> schopnosti dlouhodobého soustředění se na zadaný úkol, <b>ne příliš dobrá</b> schopnost porozumění psanému textu</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. znalost SZ spojené se školním prostředím: <b>dobrá</b></li><li>2. <b>chybí aktivní znalost: trojúhelník, mapa,</b></li><li>3. <b>neschopnost</b> (nebo neochota) užití rozvité SZ v samostatném projevu</li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. většina GS užitá správně</li><li>2. relativně vysoký výskyt vynechaných slov ve výpovědi</li></ol> |
|--|--|---|



## 2 Návrh řešení

Vzhledem k velikosti skupiny žáků doporučených pro účast ve výzkumu, ve snaze vycházet z výsledků diagnostického šetření a s cílem operovat ve stanovených oblastech, v níž měly být rozvíjeny znalosti a dovednosti žáků, bylo rozhodnuto, že intervence budou probíhat z velké části separátně od vyučování celé třídy. Aby však byla koncepce intervence úplná, bylo nutné stanovit podobu výuky skupiny. S přihlédnutím k množství zkušeností magistry Vávrové (lektorka z META, o. p. s., která studentce intenzivně radila stran využitelných přístupů a metod), které po dobu své lektorské činnosti nasbírala, byl v této věci přijat její návrh realizovat jednotlivá setkání s žáky prostřednictvím předučování učební látky. Forma předučování se jevila jako vhodná zejména proto, že umožnila zaměřovat se intenzivněji na konkrétní dovednosti, aniž by bylo vykročeno ze stanoveného tematického rámce a zároveň zaručila intenzivnější input, neboť se žáci měli možnost s látkou setkat opakovaně v krátkém čase.

Bylo stanoveno, že se studentka bude setkávat s vybranými žáky jednou týdně nejlépe na 90 minut a v průběhu této doby bude se žáky probírat učivo z oblasti Člověk a jeho svět vždy s týdenním předstihem vůči tematickému plánu třídní učitelky. Přestože byl výzkum prováděn na heterogenní skupině, rozhodli jsme se k jednotlivým žákům přistupovat podobným způsobem, vycházejíce přitom z přesvědčení, že potřeby žáků s OMJ jsou velmi podobné potřebám žáků s jinou speciální vzdělávací potřebou.<sup>2</sup> O této podobnosti dále píše Naděžda Gjurová.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*, s. 12.

<sup>3</sup> GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.



### 3 Metodologie

#### 3.1 Výzkumné otázky

Stanovili jsme si tyto tři výzkumné otázky:

1. Ovlivní pravidelné intenzivní předučování slovní zásoby z daného předmětu aktivnost a úspěšnost žáků v tomto předmětu?
2. Má opakovaně užívaný typ zadání vliv na úspěšnost plnění zadaného úkolu?
3. Lze v relativně krátkém čase kultivovat a rozvíjet čtenářské dovednosti žáků?

#### 3.2 Cíle výzkumu

Cílem intervencí je skrze intervence:

1. Pomoci vybraným žákům druhé třídy v osvojení si slovní zásoby z oblasti školního předmětu Člověk a jeho svět.
2. Rozvíjet a kultivovat čtenářské dovednosti užívané při čtení praktickém i věcném<sup>4</sup>:
  - a. čtení instrukcí,
  - b. znalost orientačních prvků v textu,
  - c. vyhledávání konkrétních informací,
  - d. určování významů slov.
3. Motivovat vybrané žáky k větší aktivitě v průběhu vyučování.

---

<sup>4</sup> ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, s. 92–100.





## 4 Průběh akčního výzkumu

Akční výzkum probíhal po dobu deseti týdnů. První setkání probíhalo pouze s pěti vybranými žáky a bylo věnováno diagnostickému šetření. V následujících devíti týdnech již probíhaly vlastní intervence. Celkem bylo realizováno pět dvouhodinových a dvě hodinová setkání s vybranými žáky, dále tři hodinová setkání s celou třídou. Aby bylo možné pozorovat případné změny ve znalostech, schopnostech či jednání vybraných žáků a aby bylo možno porovnávat úroveň vybraných žáků vzhledem ke zbytku třídy, byla do plánu intervencí zahrnuta také tři setkání (3x45 minut) celé třídy.

V průběhu výzkumu byli žáci také dvakrát testováni (kompletní přehled jednotlivých setkání viz tabulka č. 2). Důvodem testování byla snaha pokusit se zachytit případné pokroky či změny ve výkonu žáků, s nimiž bylo v rámci intervencí intenzivně pracováno. Jelikož byla testována celá třída, výsledky dále posloužily ke srovnání úrovně znalostí vybraných (znevýhodněných) žáků a zbytku skupiny.

Hlavní náplní setkání s vybranými žáky byl rozvoj slovní zásoby v konkrétních oblastech výukového předmětu a rozvoj čtenářských dovedností žáků. Dalším ústředním cílem jednotlivých setkání byla snaha motivovat žáky k větší aktivitě v hodinách. V rámci společných setkání byl důraz kladen zejména na rozvoj čtenářských dovedností a práci v heterogenní skupině (vzájemná pomoc, respektování druhého, spolupráce namísto soutěžení). Průběh jednotlivých setkání měl vždy velmi podobnou strukturu, a to z toho důvodu, aby docházelo k uspokojování potřeb, které mají vliv na aktivizaci žáků a jejich výkonnost v průběhu vzdělávacího procesu. Jednalo se zejména o tyto dvě potřeby, jak o nich píše Naděžda Gjurová:

- *„Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. – Přívodem dostatečných, kvalitních podnětů se tělo připraví na žádanou aktivitu. To znamená, že aktivita bude pro dítě přínosná, nebude ho nudit, ale zároveň nebude příliš náročná.“*
- *„Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Protože vše, co se děje kolem nás, a vše, co naše smysly vnímají, se přetváří na zkušenosti, poznatky a vytváří se z nich určité „pracovní strategie“, je třeba, aby dítěti z těchto vjemů nevznikal jen chaos a bylo schopno vnější vjemy přijímat a třídit.“<sup>5</sup>*

<sup>5</sup> Převzato z: HOLOUBKOVÁ, Zdeňka. *Vybrané problémy dětí – cizinců při integraci na nižším stupni ZŠ*, s. 17.



SETKÁNÍ	TÝDEN VÝZKUMU	DEN	ČAS	CELÁ TŘÍDA / SKUPINKA	ROZVÍJENÁ OBLAST slovní zásoby
1.	18. 3.–24. 3. 2019	PO 18. 3. (diagnostika)	8.00–11.40	SKUPINKA	DIAGNOSTIKA
2.	25. 3.–31. 3. 2019	ČT 28. 3. (intervence)	8.00–9.40	SKUPINKA	Roční období, zejména jaro
3.	1. 4. – 7. 4. 2019	ČT 4. 4. (intervence)	8.00–9.40	SKUPINKA	Jarní les, jarní květiny
4.	8. 4. – 14. 4. 2019	ČT 11. 4. (intervence)	8.00–9.40	SKUPINKA	Ptáci + hospodářská zvířata
5.	22. 4. – 28. 4. 2019	ÚT 23. 4. (intervence)	8.50–9.40	SKUPINKA	Hospodářská zvířata (s. 52–53)
			10.00–10.45	CELÁ TŘÍDA	Práce s čítankovým textem – rozvoj čtenářských strategií
6.	29. 4. – 5. 5. 2019	ČT 2. 5. (intervence)	8.00–8.25/30	CELÁ TŘÍDA	TEST 1 (ověření výsledků intervence)
			8.30–9.40	SKUPINKA	Hospodářská zvířata II
7.	6. 5.– 12. 5. 2019	ČT 9. 5. (intervence)	8.00–8.45	CELÁ TŘÍDA	Práce s čítankovým textem – rozvoj čtenářských strategií
8.	13. 5.–19. 5. 2019	ČT 16. 5. (intervence)	8.00–9.40	SKUPINKA	Domácí ptáci + Léto (str. 56-57)
9.	20. 5.–26. 5. 2019	ČT 23. 5. (intervence)	8.00–9.40	SKUPINKA	Prázdniny, cestování
10.	27. 5.–2. 6. 2019	PO 27. 5. (intervence)	10.00–10.45	CELÁ TŘÍDA	Práce s čítankovým textem – rozvoj čtenářských strategií
			10.55–11.40	CELÁ TŘÍDA	TEST 2 (ověření výsledků intervence)

Tabulka 2: Harmonogram intervencí a dalších setkání



#### 4.1 Podoba intervencí s vybranými žáky

Během intervencí s vybranou skupinou byly probrány následující tematické celky: Roční období; Jaro, jarní les, Jarní květiny, Ptáci na jaře; Hospodářská zvířata; Domácí ptáci; Léto. Jednotlivá setkání měla velmi podobnou strukturu:

V první části bylo pracováno s prekoncepty žáků a bylo opakováno učivo, s nímž se žáci setkali v předcházejícím týdnu. K opakování a fixování slovní zásoby bylo využíváno pohybových aktivit i vizualizačních pomůcek, které studentka připravovala speciálně pro potřeby skupiny. Jednalo se o obrázkové slovníky, obrázkové skládačky, ilustrativní obrázky sloužící k evokaci tématu a s ním spojené slovní zásobě atp. (viz obrázky 1, 2)

Obrázek 1: Ukázka vizualizační pomůcky – obrázková skládačka



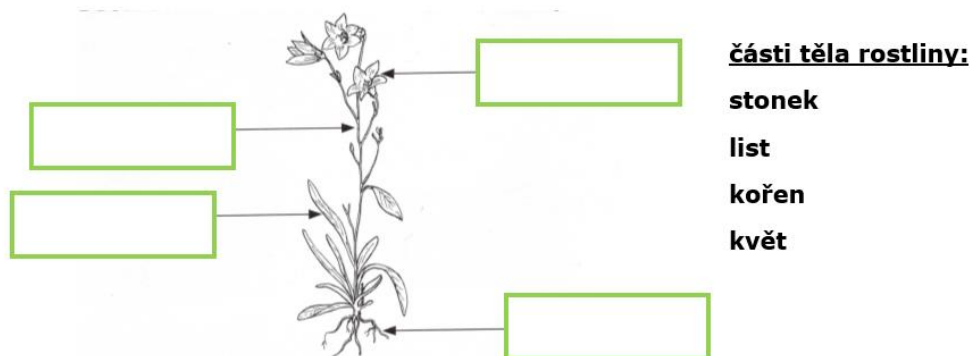
Obrázek 2: Ukázka vizualizační pomůcky – obrázkový slovník

<b>sát nektar</b>	
<b>pyl</b>	



Obrázek 3: Ukázka vizualizační pomůcky – práce s prekoncepty

**1. Prohlédněte si obrázek a doplňte části těla kvetoucí rostliny:**



V rámci každého setkání nadto žáci obdrželi studentkou vytvořené pracovní listy (viz obrázek 4), pomocí nichž žáci postupovali novým tématem. Pro vytváření těchto listů byla zásadním východiskem snaha uplatňovat v maximální míře přístup textocentrický, spočívající v tom, že veškerá výuka – nejen seznamování s novou slovní zásobou, ale také učení různých jevů spadajících do vybraných oblastí výukového předmětu Člověk a jeho svět – bude vycházet z práce s textem. Tento postup byl zvolen s ohledem k výsledkům diagnostickým (četba textu a porozumění čtenému se stala jedním z cílů intervencí), stejně tak s ohledem k potřebám žáků. Nadto zastáváme názor, že „*skrze čtení se může do předmětů dostat více metod aktivního učení, které jsou se čtením spojeny – a učitel tak může využít čtení k přenášení aktivity na žákovská bedra. [...] Jakmile se žáci se čtením v předmětu sžijí, vzrůstá postupně jejich kompetence k učení.*“<sup>6</sup> Tiché čtení bylo kombinováno se čtením hlasitým, které napomáhá „*upevňování artikulačních, akcentuačních a intonačních návyků*“<sup>7</sup>.

Při práci s textem žáci plnili různě náročné úkoly zaměřené na odlišné dovednosti. Zejména jsme se soustředili na učení se čtení praktickému a věcnému.<sup>8</sup> Důraz byl kladen na schopnost orientovat se v textu a vyhledávat v textu informace. V této oblasti jsme vycházeli zejména z článku *Čtenářské strategie – 18. díl: Určování podstatných informací a myšlenek*, v němž je zdůrazňováno, že pokud chceme, aby žáci byli schopni hledat informace v textu a skrze tuto činnost se učit, musíme jim nejprve poskytnout vodítka k tomu, jak v textu poznat

<sup>6</sup> ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*, s. 55.

<sup>7</sup> HANZLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka*, s. 88.

<sup>8</sup> ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, s. 92–100.



ony podstatné informace. Autorka příspěvku klade důraz na vzdělávání žáků ve vlastní práci s textem. „*Při práci s texty v učebnici učme žáky, aby při určování a zvýrazňování podstatných informací: Věnovali pozornost první a poslední větě odstavce, protože právě zde se často ukrývají důležité informace. Zvýraznili pouze slova a fráze, které jsou důležité, ne celé věty. Věnovali typickým znakům naučného textu: písmo (tučné, podtržené, velké, kurzíva, různá barva).*“<sup>9</sup> V průběhu jednotlivých intervencí, stejně jako při tvorbě pracovních listů, jsme se snažili mít tyto rady neustále na paměti. Zároveň jsme však neopomíjeli fakt, že se jedná o žáky mladšího školního věku, a nadto žáky se zvýšenou potřebou vizualizace obsahu, kterážto potřeba byla dána (vlivem odlišného mateřského jazyka) nedostatečně rozvitou slovní zásobou.

Obrázek 4: Ukázka části pracovního listu

### Ptáci a jejich hnízda

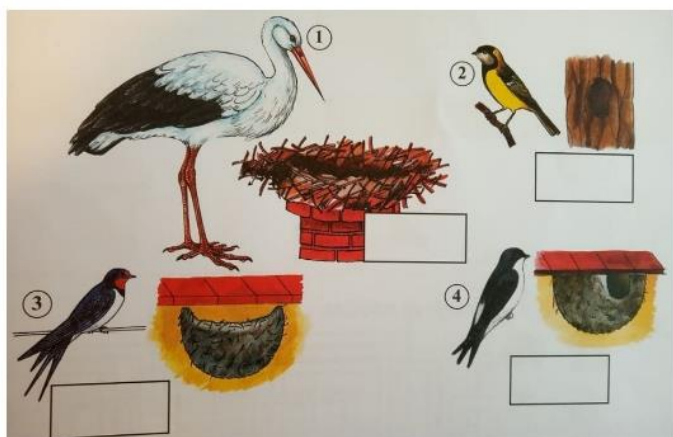


**Stálí ptáci** (například sýkora, kos, straka) se v zimě živí semeny a plody rostlin nebo na krmítkách u našich domů. Na jaře mají dostatek potravy v přírodě.



**Stěhovaví ptáci** (například čáp, vlaštovka, jiříčka) se k nám na jaře vrací z teplých krajín. Protože se živí živočichy, kteří v zimě přezimují (například mouchami, brouky, žábami), zimu by u nás nepřežili.

#### 1. Napiš k obrázkům jména ptáků.



<sup>9</sup> WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ [online]. 25. 5. 2011 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>



Aby bylo možné klást si za cíl v relativně krátkém časovém období naučit žáky strategie práce s textem, bylo v průběhu intervencí opakovaně využíváno typologicky stejných úloh, velmi se osvědčily například úkoly, v nichž měli žáci na základě přečteného textu spojit slovo/slovní spojení s jeho významem. Většinou se jednalo o čtyři, nebo pět slov/slovních spojení, k nimž byl vybírán význam ze čtyř, nebo pěti daných významů (viz obrázek 5). Aktivita obvykle následovala po společném přečtení krátkého tematicky uzavřeného textu, v němž se všechna slova vyskytla v potřebném významu. Bezprostředně po přečtení textu bylo sérií otázek ověřeno základní porozumění textu a následně byli žáci instruováni k vypracování úlohy. Na plnění úkolu mohli žáci pracovat samostatně nebo spolupracovat. Pomoc při plnění poskytovala studentka i lektorka ze společnosti META, o. p. s., magistra Vávrová.

Obrázek 5: Ukázka práce s významem

**1. Spoj, co k sobě patří.**

<b>stálí ptáci</b>	ptáci, kteří na zimu odlétají do teplých krajín a na jaře se vrací
<b>zahynout</b>	stavět nebo opravovat hnízdo
<b>stěhovaví ptáci</b>	zařízení, které vyrobil člověk a které slouží ke krmení ptáků zejména v zimních měsících
<b>hnízdit</b>	zemřít
<b>krmítko</b>	ptáci, kteří u nás zůstávají přes zimu

Pokud jde o rozvoj slovní zásoby u žáků s OMJ bývá doporučováno řídit se pravidlem 5x5, kteréžto pravidlo se týká postupu učení slovní zásoby, při němž by žák měl nové slovo alespoň pětkrát vyslovit a pětkrát napsat.<sup>10</sup> Vzhledem k průběhu jednotlivých setkání a věku žáků, s nimiž jsme při intervencích pracovali, jsme doporučený poměr modifikovali přibližně takto 5x3x1 (vyslovení x přečtení x napsání). Domníváme se, že absence větší míry psaní konkrétních slov byla vykompenzována kontaktem s touto slovní zásobou při čtecích aktivitách. Kromě zmíněných aktivit (pexeso, slovník, obrázková skládačka) bylo k upevňování a nácvičení slovní zásoby využíváno například řízeného rozhovoru nad obrázkem (často byly využívány obrázky přímo z učebnice k předmětu *Já a můj svět*; viz obrázek 6).

<sup>10</sup> HRDLIČKA, Milan et al. *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince*, s. 28.



Obrázek 6: Ukázka obrázku sloužícího jako opora při řízeném rozhovoru



Jsme toho názoru, že zvolenou formou předučování došlo ke zvýšení frekvence kontaktu vybraných žáků se slovní zásobou konkrétního tématu, čímž byla maximalizována snaha o fixaci této slovní zásoby.

#### 4.2 Podoba setkání s celou třídou

Jak již bylo řečeno, v průběhu výzkumu došlo ke třem intervencím, v jejichž rámci bylo pracováno s celou třídou. K tomuto kroku bylo přikročeno z důvodů popsaných výše. Naše rozhodnutí však bylo ovlivněno také snahou příliš nevyčleňovat vybrané žáky z kolektivu. Další motivací ke společným hodinám byl záměr poskytnout žákům, s nimiž bylo intenzivně



pracováno, prostor uplatnit nabyté vědomosti. Dále bylo naším cílem dát těmto žákům okusit úspěch mezi ostatními dětmi a tím pádem posílit pocit sounáležitosti.

Těchto nemalých cílů jsme se snažili dosáhnout jednak formou společných setkání – veskrze se jednalo o práci v pětičlenné skupině (každé z intervenovaných dětí bylo součástí jiné skupiny), jednak metodou práce soustředěné opět na práci s pracovním listem (viz obrázek 7).

Obrázek 7: Pracovní list zaměřený na rozvoj čtenářských schopností

### Měsíce plné slunce, vánku a veselého deště

Jarní měsíce jsou plné slunce, vánku a veselého deště. Pršení malých kapiček, jemné mlhy a vůně. Umyté střechy září jako drahokamy. Slunce si občas přitáhne mráček a provrtá jej paprskem. Anička rozevře barevný deštník. Jirka se v holínkách brouzdá loužemi. Uděláme si rybníček: pár kamenů kolem louže, pár suchých větviček jako vrby. „Složím ti plachetnici, chceš? Nebo parník?“ Jirka má šikovné ruce. Lodky plují a pohupují se. Prší a děti jsou najednou celé mokré jako vodníci. Snad se maminka nebude zlobit. Na dubnový déšť se nikdo nehněvá. Je měkký, zalévá stromy, keře, trávu, květiny. Všechno je zelené. Když přestane pršet, nad městem zazáří barevný most – duha!

1. **Poslouchejte text. Když uslyšíte slovo, které máte na obrázku, zvedněte obrázek.**

2. **Vyhledejte v textu: Jaké počasí bývá na jaře?**

3. **Označte křížkem, co je pravda (P) a co je lež (L).**

P L

Příklad: V textu se píše o zimě.	P	L
1. Anička se před deštěm chránila pláštěnkou.		X
2. Děti si stavěly rybníček z louže.		
3. Jirka neuměl postavit žádnou lodku.		
4. Když si děti hrály venku, přšelo.		
5. Po dešti se na obloze objevila duha.		
6. Příběh se stal v dubnu.		

4. **Vypište pět věcí z příběhu, které si pamatujete.**

- 4.1. \_\_\_\_\_
- 4.2. \_\_\_\_\_
- 4.3. \_\_\_\_\_
- 4.4. \_\_\_\_\_
- 4.5. \_\_\_\_\_







V souladu s výše stanovenými principy, měla i tato setkání velmi podobnou strukturu a také plněné úkoly byly obdobné. Setkání trvala jednu vyučovací hodinu a byla rozdělena do tří částí.

První část byla organizační, žáci při ní byli rozděleni do skupin, byli seznámeni se strukturou a tématem lekce a následně jim byly rozdány pomůcky (pracovní listy, obrázkové karty atp.). Ve druhé části byl nejprve studentkou přečten text, s nímž bylo následně pracováno. Porozumění poslouchanému textu bylo kontrolováno jednoduchou, leč zábavnou aktivitou, při níž žáci zvedali obrázky podle toho, jaké slovo slyšeli. Každá skupina obdržela vždy stejnou sadu obrázků a v rámci skupiny odpovídal jeden žák vždy za jeden až dva obrázky.

Následovala časově největší a z hlediska práce s textem nejdůležitější část, v níž žáci pracovali na jednotlivých úkolech v rámci pracovního listu. Nejprve byl text opět přečten, tentokrát však četli jednotliví žáci a následovala práce s pracovním listem. Žáci dané úkoly plnili ve skupině a po každém úkolu probíhala společná kontrola, při které jednotlivé skupiny získávaly body. Z hlediska typologie úkolů bylo často užívána aktivita Pravda a nepravda, která „vyžaduje, aby žáci porozuměli pojmům a vztahům mezi nimi a aby uměli vybrat z textu fakta.“<sup>11</sup> Dalším typem úkolů byly otevřené otázky s jednou možnou odpovědí a již zmiňované přiřazovací úlohy. Do každého pracovního listu jsme se snažili zároveň vybrat alespoň jeden úkol, který by podněcoval kreativitu žáků (viz obrázek 8). Celkově jsme se snažili koncipovat setkání tak, aby žáci dostali dostatek příležitostí nejen pro práci s textem, ale také příležitostí komunikovat se svými spolužáky, případně jim poskytnou pomoc.

*Obrázek 8: Ukázka tvůrčí aktivity*

**3. V textu podtrhni popis housenky a housenku podle tohoto popisu namaluj.**



<sup>11</sup> ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*, s. 76.



## 5 Výsledky

K posouzení míry úspěšnosti či neúspěšnosti v naplnění stanovených cílů jsme se rozhodli využít tří způsobů posouzení našich snah. Zaprvé jsme kvantitativně posoudili výsledky žáků ze dvou testů a porovnali je s dosavadními výsledky (poskytla třídní učitelka) a s výsledky žáků, s nimiž nebylo intervenováno (viz tabulka 3).

Coby druhé měřítko úspěšnosti našich snah jsme zvolili zpětnou vazbu, jak ze strany žáků, tak ze strany třídní učitelky, která s žáky trávila mnohonásobně více času a byla tudíž lépe než kdokoli jiný s to posoudit, zda došlo zejména u pozorovaných žáků ke zlepšení či nikoli. Požádali jsme proto třídní učitelku o evaluaci výzkumu, kterou poskytla formou rozhovoru a dále jsme všechny žáky požádali o vyplnění evaluačních dotazníků.

Jako třetí způsob posouzení výsledků intervencí jsme se rozhodli využít vlastní pozorování práce vybraných žáků. Jsme si vědomi toho, že se jedná o způsob posuzování v největší míře subjektivní, věříme však, že jsme byli schopni v průběhu setkání s vybranou skupinkou žáků pozorovat alespoň některé z posunů. Vzhledem k časovému rozsahu výzkumu (pouze 10 týdnů) a vzhledem k nízké přínosnosti dat získaných testováním máme za to, že tento úhel pohledu bude dalším, vítaným zdrojem informací.

Z výsledků testu vyplynulo, že míra a osvojení poznatků se mezi žáky potenciálně ohroženými neúspěchem a ostatní třídou nijak výrazně neliší, což je velmi dobrý výsledek. Vzhledem k délce výzkumu však nelze zcela jistě potvrdit vliv intervencí na úspěšnosti vybraných žáků v ověřovacím testu. Výsledky testů neprokazují naplňování cílů ani v případě, že bychom se rozhodli sledovat pokrok jednotlivých žáků – kromě jednoho žáka, který se neúčastnil prvního testu a jeho výsledky tudíž nelze nijak porovnat, skórovali všichni čtyři žáci v obou testech stejně.

Poněkud příznivější výsledky poskytuje zpětná vazba třídní učitelky. Z hlediska cíle *Motivovat vybrané žáky k větší aktivitě v průběhu vyučování* konstatovala třídní učitelka, že „*si všimla výrazného zlepšení v zapojování se do aktivit v průběhu hodiny u dvou z pěti žáků*“, u dívky vyzorovala paní učitelka „*větší míru samostatnosti plynoucí ze zlepšené schopnosti porozumění zadání úkolů*“. Pozitivní reakcí bylo také poukázání na to, že „*žáci během společných hodin ve slovní zásobě spojené s danými tématy nijak nezaostávali za ostatními spolužáky a nebylo třeba jim významy slov vysvětlovat*“. Z evaluace třídní učitelky dále



vyplývalo, že žáci se na společná setkání těšili, a že jim velmi vyhovovala pravidelnost setkání a řád v jejich průběhu.

Pokud se týče reakcí žáků na naše společná setkání (evaluační dotazník viz obrázek 9), rozdělíme je na reakce týkající se lekcí proběhnuvších v kolektivu celé třídy a na ty reagující na intervence samotné. Evaluace, které se k nám dostaly (ne všechny děti se hodnocení chtěly účastnit) byly velmi pozitivní, děti oceňovaly pestrost úkolů, vybrané texty, ale také princip soutěže mezi týmy. Zdaleka největší úspěch sklidila aktivita, při níž žáci dokazovali porozumění textu zvedáním příslušných vizualizací.

Žáci, kteří se kromě společných setkání účastnili také intervencí v malé skupině, reagovali na společná setkání taktéž pozitivně. Žákyně napsala, že ji „*bavilo učit se o zvířátkách*“, jeden z žáků se vyjádřil příznivě o spojovacích cvičeních, dalšímu se líbili hry spojené s nácvikem slovní zásoby (obrázkové skládačky a balónek). Jedno z dětí dokonce ocenilo, že jsme se scházeli mimo třídu: „*Líbilo se mi pracovat pryč ze třídy.*“ V tomto směru jsme nabyli dojmu, že žáci se při našich setkáních přinejmenším cítili dobře, což shledáváme za základní kámen jakékoliv výuky.

V následujících bodech jsme se pokusili shrnout, v jakých oblastech došlo dle našeho názoru ke zlepšení. V této chvíli je nutno podotknout, že jeden z posuzovaných žáků nejen, že nevykazoval žádné známky zlepšení, ale bohužel se nám jej nepodařilo ani aktivizovat. Následující body se tedy týkají pouze čtyř z pěti žáků.

Shrnující přehled jsme vypracovali na základě průběžného pozorování práce vybraných žáků při intervencí, a to z hlediska míry jejich samostatnosti, schopnosti zapojit se do aktivit a být v nich úspěšný, schopnosti koncentrovat se při práci s textem a osvojit si alespoň základní pomůcky pro orientaci v textu (tučné = důležité, nadpis = udává, o čem text bude apod.) aj. Dále jsme se v přehledu pokusili identifikovat prostředky, které měly na úspěšnost žáků vliv. Je však nutné konstatovat, že úspěchu bylo dosahováno u různých žáků v různé intenzitě a že proto, abychom vyvodili kauzální spojitost mezi zvolenou formou intervencí a zlepšováním schopností a dovedností žáků, by bylo zapotřebí několikanásobně delšího výzkumu, než jaký se podařilo zrealizovat.

S ohledem k výše zmíněnému bylo na základě pozorování vyvozeno následující:

1. Opakované řešení stejných typů cvičení vedlo ke zvyšující se rychlosti a větší míře správnosti při řešení těchto cvičení.



2. Využívání vizualizačních prvků výrazně zvyšovalo úspěšnost žáků při zapamatování si nové slovní zásoby i k větší motivaci žáků účastnit se aktivit.
3. Zejména dovednost vybraných žáků orientovat se v textu se po několika týdnech viditelně zlepšila.

Tabulka 3: Výsledky žáků v ověřovacích testech

Žák	Test č. 1 (Jaro, 2. 5. 2019)	Test č. 2 (Hospodářská zvířata a domácí ptactvo, 27. 5. 2019)
R.	1-	1-
M.	-	2
D.	1	1
V.	1	1
P.	2	2
aritmetický průměr vybraných žáků	$1,375 \approx 1,4$	1,5
Ž1	1	1
Ž2	1	1
Ž3	1	1
Ž4	1	1
Ž5	-	1
Ž6	1-	1
Ž7	1-	1-
Ž8	-	2-
Ž9	1	1
Ž10	1	-
Ž11	1-	1-
Ž12	1-	1
Ž13	2-	2
Ž14	1	1-
Ž15	2	1-
Ž16	1-	1
Ž17	1	1
Ž18	-	1-
Ž19	2	-
Ž20	1-	-
Ž21	1	1
Ž22	1	-
aritmetický průměr třídy bez vybraných ž.	$1,315 \approx 1,3$	$1,277 \approx 1,3$
aritmetický průměr celé třídy	$1,239 \approx 1,2$	$1,326 \approx 1,3$



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obrázek 9: Evaluační formulář distribuovaný žákům

**1) Líbilo se ti, když jsme spolu pracovali?**

---

**2) Co se ti líbilo nejvíc?**

---

---

---

**3) Co se ti nelíbilo?**

---

---

---

**4) Chtěl/a bys něco z toho, co jsme dělali, dělat ve škole s paní učitelkou?  
Napiš, co.**

---

---



## 6 Závěr

V průběhu výzkumu, jehož praktická část byla realizována formou intervencí, kteréžto nabývaly podob lekcí zaměřených zejména na rozvoj slovní zásoby a bazálních čtenářských dovedností, se podařilo potvrdit důležitost vizualizačních pomůcek při výuce žáků s OMJ i dalších žáků potenciálně ohrožených školním neúspěchem. Při práci se skupinkou vybraných žáků se dále podařilo skrze střídání aktivit různého druhu i náročnosti žáky aktivizovat a motivovat je k účasti na vzdělávacím procesu.

Věříme, že motivaci žáků pozitivně ovlivnil také fakt, že s nimi bylo pracováno ve velmi komorní skupině, což umožnilo žákům věnovat maximální pozornost a péči. Tato forma výuky byla kladně reflektována i žáky samotnými skrze evaluační formulář.

Přestože probíhala praktická část pouze deset týdnů, bylo v průběhu hodin možno vypořádat zvyšující se míru úspěšnosti v plnění úkolů. Dle našeho názoru byla tato tendence daná zejména opakujícím se typem zadání, které v případě práce s novou slovní zásobou posloužilo žákovi jakožto opěrný bod, díky němuž se mohl plně soustředit na osvojování si nového lexika. Tím bylo úspěšně zodpovězeno na další z našich výzkumných otázek.

Vzhledem k reflexi třídní učitelky a k výsledkům testů se dále ukázalo, že metoda předučování může být velmi účinným nástrojem, pokud jde o stírání rozdílů v jazykové vybavenosti žáků.



## 7 Seznam literatury

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.

HANZOLOVÁ, Pavla. *Text a jeho využití při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2005. Diplomová práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.

HOLOUBKOVÁ, Zdeňka. *Vybrané problémy dětí – cizinců při integraci na nižším stupni ZŠ*. Plzeň, 2014. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

HRDLIČKA, Milan a Markéta SLEZÁKOVÁ. *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince: příručka: pomocný materiál určený pro kursy, ve kterých se připravují lektori pro výuku nízkoprahových kursů češtiny pro cizince*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-86961-44-6.

NOSÁLOVÁ, Barbora. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. Praha: Meta, 2018. ISBN 978-80-88171-12-6.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. 25. 5. 2011 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## 8 Přílohy





## Příloha č. 1: Diagnostický formulář



Rozhovor pro mladší děti – 1. a 2. třída (+ může být pro ty, které nepišou a nečtou)

1. Rozhovor – porozumění / poslech, mluvení, gramatika (čtení, orientace v abecedě)

Typ otázky	Srozumitelné	Gramaticky správně	Poznámky
			<p>Sledujeme, zda dítě</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozumí otázce a adekvátně věcně reaguje</li> <li>- mluví gramaticky správně (předložky, koncovky, ...)</li> <li>- dlouho přemýšlí, než odpoví (hledá slova, je si nejisté)</li> </ul> <p>Sledujeme, zda</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- musíme dítěti pomáhat</li> <li>- se mu musíme přizpůsobit (mluvit pomaleji, opakovat otázku, přeformulovat otázku)</li> </ul> <p><b>Pokud dítě zvládne tento rozhovor min. na 70 %, není adept na intenzivní podporu.</b></p> <p><b>Adept na int. podporu – neodpoví na všechny otázky, na většinu z těch, co odpoví, neodpoví úplně správně.</b></p>
Pozdravení (jak zareaguje)			
Jak se jmenuješ?			
Bydlel(a) jsi někdy jinde než v České republice?			
Už jsi chodil(a) sem do školy? Jak dlouho?			
Chodil(a) jsi do školky? Do české školky?			
Mluvíte doma česky?			



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?			
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?			

## 2. Reakce na otázky k obrázku – porozumění / poslech, mluvení, slovní zásoba, gramatika

Adept na intenzivní podporu zvládne otázky v celém testu na 50 % – těžko hledá slova, nerozumí všem otázkám, nedokáže samostatně odpovědět na těžší otázky.

Typ otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď	Poznámky
Obrázek – třída – příloha 2a			
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka, lavice, batoh, okno, dveře, skříň, mapa, <b>pravítko</b> , <b>glóbus</b> , <b>vlaštovka</b>		<i>Za dostatečnou slovní zásobu považujeme min. 8 slov z různých oblastí (ne 8 oblečení).</i>
Kde je <b>mapa</b> ? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je <b>vzadu / na zdi</b> .		<i>Sledujeme 1. znalost slova mapa, 2. schopnost popsat místo, 3. gramatickou správnost (předložka a koncovka).</i>
<b>KDE JE UČITEL? CO ASI DĚLÁ?</b>	<b>Učitel není ve třídě.</b>		<i>Sledujeme, jak dokáže slovně reagovat – adekvátní odpovědi: „Nevím.“; „Nevím, není tam.“</i>
NAJDI NA OBRÁZKU <b>TROJÚHELNÍK, NŮŽKY, LEPIDLO.</b>			<i>Stačí, když ukáže.</i>



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



CO JE VZADU NA SKŘÍNI?	Glóbus.		<i>Pokud dítě s OMJ nedokáže věc pojmenovat, zeptáme se, jestli ví, co to je – a jestli jen neví, jak se to jmenuje. Pokud tuto konverzaci zvládne, není adept na intenzivní podporu.</i>
Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku.		<i>Pokud dítě s OMJ řekne „jsou ve škole“, doptáme se dál. Sledujeme 1. slovní zásobu, 2. gramatiku. Povzbuzujeme dítě alespoň ke 3 slovesům. Pokud neřekne 3 slovesa, je adept na int. podporu. Pokud řekne 3 slovesa, ale ve špatném tvaru, rozhodujeme se mezi int. podporou a střední podporou.</i>
Kolik dětí je ve třídě?	16		
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády, píšu úkol, ...		<i>Sledujeme 1. slovní zásobu, 2. gramatiku. Povzbuzujeme dítě s OMJ alespoň ke 3 slovesům. Pokud neřekne 3 slovesa, je adept na int. podporu. Pokud řekne 3 slovesa, ale ve špatném tvaru, rozhodujeme se mezi int. podporou a střední podporou.</i>
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlašťovku...		<i>Adept na int. podporu nerozumí a neodpoví. Pokud dítě s OMJ splní bez problémů, nebude potřebovat intenzivní a pravděpodobně ani střední podporu. Pokud jen neví, jak se řekne vlašťovka, a říká „hází tady tadyto, nevím, jak se to jmenuje“, je adept na péči ve výuce (nikoli int. nebo střední stupeň)</i>
Co dělá holka vedle něj?	Spí...		
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky, pero, propisku, tužky		



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obrázek – hřiště – příloha 2b			
Co vidíš na obrázku?	Hřiště, děti, houpačku, pískoviště, skluzavku, ...		<i>Za dostatečnou slovní zásobu považujeme min. 8 slov z různých oblastí (ne 8 oblečení).  Sledujeme i gramatiku – pokud dítě s OMJ neskloňuje, i když řekne 8 věcí, je adept na střední stupeň.</i>
Najdi paní učitelku. Ukaž ji. Co dělá?	Učitelka sedí na lavičce.		
Kde je skluzavka?	Tady, napravo...		
Co je uprostřed obrázku?	Pískoviště, děti, ...		
Jaké je asi roční období a proč?	Jaro/léto...		<i>Pokud je dítě s OMJ schopno bez pomoci mluvit o tom, proč je jaro/léto, není adept na intenzivní ani střední podporu.  Adept na intenzivní podporu není schopen na otázku odpovědět.</i>
Kolik je na obrázku dětí? Kolik kluků a kolik holek?	8 dětí: 3 holky a 5 kluků		<i>Sledujeme tvary slov.  „3 holek, 5 kluci, 3 holka, kluk 5“ – špatné tvary, kdo je používá, je adept na intenzivní podporu.</i>
Chodíš rád na hřiště? Co na hřišti tě baví/nebaví?			<i>Adept na int. podporu nerozumí otázce.  Adept na střední podporu buď rozumí, nebo rozumí s pomocí + odpoví s chybami.</i>
Co děláš po škole, když máš volno?			



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



### 3. Porozumění instrukcím + psaní (+ čtení)

UČITEL DÁVÁ INSTRUKCE A DÍTĚ JE PLNÍ, NAKONEC ODEVZDÁ PAPÍR UČITELI

POMŮCKY – HROMÁDKA PAPÍRŮ, KNÍŽKA S ČÍSLOVANÝMI STRÁNKAMI, NĚKOLIK PASTELEK

Typ instrukce	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.	Poznámky
Vezmi si papír. Napiš nahoře svoje jméno a třídu. Otevři si knihu na straně 25...				<i>Pokud si dítě s OMJ vůbec neví rady, U pomáhá. Pokud pomáhá na 50 %, je dítě adepto na intenzivní podporu, pokud s pomocí vše splní, je adepto na střední podporu – pokud tomuto stupni odpovídá zbytek testu. Pokud se dítě v průběhu testu blíží rodilému mluvčímu a tady ve 2 úkolech potřebuje pomoci, je stále adeptom na nejnižší podporu.</i>
Přečti... první dvě slova / poslední řádek /...				

Vezmi si červenou tužku a napiš tato slova: 1. U ukáže v knížce  Nakresli čtverec/kolo/kruh  Napiš osmičku.  Odevzdej mi papír.				
--	--	--	--	--



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Materiál byl vytvořen v rámci projektu *Češtinou k inkluzi*, který byl spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Praha – pól růstu ČR



#### 4. Čtení u menších dětí (prvňáků, možná druháků)

##### POMŮCKY – OBRÁZKY, KARTIČKY PÍSMEN (NEBO I SLOV)

Typ instrukce	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.
	<i>Adept na střední a nižší podporu.</i>	<i>Adept na střední a intenzivní podporu.</i>	<i>Adept na intenzivní podporu.</i>
Najdi písmeno D, E, Š, ...			
Najdi slovo .....			