



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníku základní školy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Lucie Knapová**
Vedoucí práce: PhDr. Jana Johnová, Ph.D.





The development incipient of reading literacy for pupils 1st year in the educative sphere the men and world

Diploma thesis

Study programme: M7503 – Teacher training for primary and lower-secondary schools

Study branch: 7503T047 – Teacher Training for Primary School pupils (aged 6-11)

Author: **Lucie Knapová**

Supervisor: PhDr. Jana Johnová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Knapová**
Osobní číslo: **P11001024**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníku základní školy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Propojit literární výchovu se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět se zaměřením na 1. ročník základní školy a sestavení souboru pracovních listů a literárních textů a ověření souboru v praxi.

Požadavky: Prostudování vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a jejich výstupů. Studium odborné literatury se zaměřením na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Vytvoření souboru pracovních listů.

Metody: Strukturovaný rozhovor, anketa.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

JOHNOVÁ, Jana, Věra KUCHTOVÁ a Mária VÁGOVÁ. Můj svět a pohádka. vyd. 1. Liberec: Dialog, 2007. ISBN 978-80-86761-57-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

KAHOUN, Jiří. Chumelení. vyd. 1. Praha: Euromedia Group, k. s., 2011. ISBN 978-80-242-3049-8.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Jana Johnová, Ph.D.**
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce: **28. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2016**

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 20. 12. 2017

Podpis: 

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Janě Johnové, Ph.D za odborné vedení, praktické rady, připomínky a čas, který mi při tvorbě mé diplomové práce věnovala.

Děkuji také všem učitelkám ze základních škol, které realizovaly a ověřovaly vytvořený program.

ANOTACE

Cílem diplomové práce je propojení literární výchovy se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět se zaměřením na 1. ročník základní školy, sestavení souboru pracovních listů a literárních textů a ověření souboru v praxi. Teoretická část vymezuje téma čtenářské gramotnosti a její rozvoj, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a základní informace týkající se dramatické výchovy. Základem praktické části je program Čteme a hrajeme si s pohádkou, popis tvorby programu, jeho ověření v praxi a následné vyhodnocení na základě polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, kteří program realizovali.

Klíčová slova:

čtenářská gramotnost, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, dramatická výchova

ANNOTATION

The aim of this thesis is linking literary education with the educational area Man and His World, focusing on the first class of primary schools, creating the set of worksheets and literary texts and their testing in practice. The theoretical part defines the theme of literacy and its development, the educational area Man and His World, and basic information about the drama education. The basis for the practical part is the programme "We read and play with a fairy-tale", description of the program creation, its testing in practice and subsequent evaluation based on a semi-structured interview with teachers who have implemented this programme.

Key words

literacy, educational area Man and His World, drama education

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Čtenářská gramotnost.....	12
1.1 <i>Pojem čtenářská gramotnost v současnosti</i>	12
1.1.1 Čtenářská gramotnost.....	12
1.1.2 Počáteční čtenářská gramotnost	13
1.1.3 Prvopočáteční čtení a psaní	13
1.1.4 Pregramotnost	14
1.2 <i>Rozvoj čtenářské gramotnosti</i>	15
1.3 <i>Šetření čtenářské gramotnosti</i>	17
1.4 <i>Šetření čtenářské gramotnosti PISA</i>	18
1.4.1 Srovnání výsledků PISA s mezinárodním průměrem OECD	18
1.4.2 Šetření čtenářské gramotnosti PISA v roce 2009 u českých žáků	19
1.4.3 Šetření čtenářské gramotnosti PISA v roce 2012 u českých žáků	19
1.4.4 Srovnání výsledků PISA v oblasti čtenářské gramotnosti v roce 2009 a 2012 u českých žáků	20
1.5 <i>Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS</i>	20
1.5.1 Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS v roce 2001	21
1.5.2 Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS v roce 2011	21
1.5.3 Srovnání výsledků PIRLS v oblasti čtenářské gramotnosti v roce 2001 a 2011	22
1.6 <i>Srovnání výzkumů PISA a PIRLS</i>	22
2 Vzdělávací oblasti na prvním stupni	24
2.1 <i>Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět</i>	25
2.2 <i>Obsah a cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět</i>	25
2.3 <i>Očekávané výstupy a učivo tematického okruhu Člověk a jeho zdraví</i>	25
2.4 <i>Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace</i>	26
2.4.1 Obsah a cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.....	27
2.4.2 Očekávané výstupy a učivo Komunikační a slohové výchovy a Literární výchovy	27
3 Dramatická výchova	29
3.1 <i>Dramatická výchova na prvním stupni základní školy</i>	29
3.2 <i>Cíle dramatické výchovy RVP ZV</i>	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 Cíle a výzkumné otázky praktické části.....	34
4.1 <i>Cíle praktické části</i>	34
4.2 <i>Výzkumné otázky</i>	34

5	Metodologie tvorby programu a šetření	35
5.1	<i>Popis tvorby programu</i>	35
5.2	<i>Metody šetření</i>	35
5.3	<i>Průběh šetření</i>	37
5.4	<i>Charakteristika výzkumných souborů.....</i>	37
5.4.1	Základní škola A.....	37
5.4.2	Základní škola B.....	38
5.4.3	Základní škola C.....	38
5.4.4	Základní škola D	39
5.4.5	Základní škola E.....	39
6	Program Čteme a hrajeme si s pohádkou	41
6.1	<i>Popis programu</i>	41
6.1.1	Metodické listy.....	41
6.1.2	Pracovní listy	42
6.1.3	Hodnocení pracovních listů.....	43
6.2	<i>Program Čteme a hrajeme si s pohádkou</i>	44
7	Výsledky šetření.....	66
7.1	<i>Polostrukturovaný rozhovor s učiteli</i>	66
7.1.1	Naplnění vytyčených cílů	66
7.1.2	Náročnost pracovních listů pro žáky z pohledu učitele.....	66
7.1.3	Doporučené úpravy v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou	68
7.2	<i>Hodnocení pracovních listů žáky</i>	69
7.3	<i>Diskuse a doporučení.....</i>	69
	ZÁVĚR.....	73
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	75
	SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Podle mezinárodního šetření PISA se situace týkající čtenářské gramotnosti českých žáků od roku 2000 stále zhoršovala. Teprve v roce 2012 došlo ke zlepšení na úroveň roku 2000. Přesto nepatří čeští žáci ve výsledcích šetření na vyšší příčky, ale do středu výsledkového pole, to znamená, že dosahují pouze průměrných výsledků.

Výsledky žáků v šetření PISA z roku 2009 a 2012 jsem sledovala a ve stejné době jsem nastoupila do praxe jako učitelka na základní škole, kde mám možnost sledovat úroveň čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně. Právě tyto dvě skutečnosti pro mě byly impulsem k hlubšímu prostudování problematiky čtenářské gramotnosti českých žáků a k volbě tématu diplomové práce.

Na základě předchozích zkušeností bylo cílem diplomové práce sestavení programu ze souborů pracovních listů s využitím upravených literárních textů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti a ověření souborů v praxi. Z takto stanoveného cíle vyplynul název diplomové práce Propojení literární výchovy a vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se zaměřením na 1. ročník základní školy.

Teoretická část přibližuje některé významné pojmy a fakta týkající se čtenářské gramotnosti. Zabývá se srovnáním a vysvětlením výsledků šetření čtenářské gramotnosti našich žáků s žáky z dalších zemí zpracované organizací PISA a PIRLS a srovnáním těchto výsledků od roku 2009 do roku 2012. Uvedené jsou zde základní informace a definice týkající se vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – hlavně tematického okruhu Člověk a jeho zdraví a vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – obor Český jazyk a literatura, složky Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Okrajově je také v teoretické části přiblížena a popsána dramatická výchova na prvním stupni základní školy, jelikož jsou některé její metody použity ve vytvořeném programu Čteme a hrajeme si s pohádkou.

V praktické části jsou využity informace z teoretické části a na jejich základě je vytvořen ucelený program Čteme a hrajeme si s pohádkou. Program je zacílen na oblast Člověk a jeho svět. Součástí programu jsou v upravené podobě literární texty, soubor pracovních listů, propracované metodické listy pro pedagogy a návod k hodnocení pracovních listů dětmi. Program je realizovatelný u žáků v posledním čtvrtletí prvního ročníku nebo v prvních měsících druhého ročníku základní školy.

Vytvořený program byl ověřen v pěti vybraných třídách základních škol různými pedagogy. Před vyhodnocením ověřených souborů pracovních listů byl proveden řízený rozhovor s jednotlivými pedagogy. V rozhovoru byly zjišťovány konkrétní informace a poznámky týkající se složení jednotlivých tříd, v nichž byl program realizován. Dále je rozhovor zaměřen na kvalitu vytvořených metodických a pracovních listů, vlastní práci s nimi a jejich zhodnocení jak pedagogem, tak žákem.

Věřím, že vytvořený program Čteme a hrajeme si s pohádkou poslouží a přispěje pedagogům k pestřejší nabídce materiálů ve výuce a k obohacení vyučovacích hodin.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Gramotnost velmi úzce souvisí se vzděláním. Pedagogika se zabývá gramotností v souvislosti s výchovou a vzděláváním dalších generací, které zajišťují pokračování lidské civilizace, gramotnost je obsahem, cílem, ale i prostředkem vzdělávání.

Pojem gramotnost se objevuje v Čechách od druhé poloviny 20. století. Jde o historicky proměnlivý jev. Čtenářská gramotnost závisí na kultuře a jejích změnách a zároveň s nimi se mění. (Rabušicová, Zápotočná in Najvarová, 2008, s. 10–12)

Zjednodušeně bylo a stále ještě je na gramotnost nahlíženo jako na dovednost číst a psát, popřípadě počítat, což vychází z tradice české školy a jejího trivia. V posledních letech je tento pohled na gramotnost již překonán a gramotnost se dále oborově specifikuje. Jako první byla specifikována gramotnost přírodovědná, matematická a čtenářská. Od 90. let se přidávají další obory. (Najvarová, 2008, s. 13–18) „Zvyšují se nároky na kvalitu čtenářského výkonu, gramotnost se začíná chápat jako schopnost operovat s informacemi, je kladen důraz na funkční využití čtení.“ (Najvarová, 2008, s. 14)

1.1 Pojem čtenářská gramotnost v současnosti

Čtenářská gramotnost má několik různých definic. Čtenářskou gramotnost lze dále rozčlenit na Počáteční čtenářskou gramotnost, Prvopočáteční čtení a psaní a Pregramotnost. Každá etapa čtenářské gramotnosti má své konkrétní specifické metody, způsob hodnocení i působení na žáka. (Wildová, 2004, s. 39)

1.1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je schopnost využívat psané texty a souvisí s možností aktivně se zapojit do společnosti a dosáhnout vytyčených cílů jedince. (PISA, 2009, s. 7)

Pedagogický slovník uvádí, že „Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod...“ (Průcha a kol., 2003, s. 34)

„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.“ (Košťálová, 2010, s. 14)

Čtenářská gramotnost je systematicky rozvíjena v období povinné školní docházky, kdy dochází k pravidelné a opakované výuce čtení. S dovedností číst se žák učí například získávat informace z textu, porozumět textu, chápat text a následně ho použít.

V období lidského vzdělávání můžeme považovat tuto etapu za zásadní. Období rozvoje čtenářské gramotnosti je zakončeno koncem povinné školní docházky. Následně je u dospělých jedinců rozvíjena funkční gramotnost. (Wildová, 2004, s. 39)

1.1.2 Počáteční čtenářská gramotnost

Počáteční čtenářská gramotnost je rozvíjena v období prvního a druhého ročníku základní školy. Samotný rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je ovšem započat již v útlém věku jedince, a to hlavně v souvislosti s mluvenou řečí, pamětí, pozorností a myšlením. Počáteční čtenářská gramotnost je soubor dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou základem pro osvojení si čtenářských kompetencí odpovídajících kompetencím jedince v mladším školním věku a jeho psychickým možností. V tomto období se pak čtení stává prostředkem pro získávání nových informací, zkušeností a zážitků. Počáteční čtenářská gramotnost má sedm na sebe navazujících stupňů, které ovšem neexistují izolovaně. Všechny stupně počáteční čtenářské gramotnosti se navzájem prolínají. Prvním stupněm je Technika čtení a psaní, druhým stupněm je Vztah ke čtení, třetí stupeň je označován jako Porozumění textu, čtvrtý je Vyvozování, pátý Metakognice neboli uvědomění si, šestý Sdílení a sedmý Aplikace. (Wildová, 2012, s. 47)

1.1.3 Prvopočáteční čtení a psaní

Prvopočáteční čtení a psaní je také jednou z etap čtenářské gramotnosti. Prvopočáteční čtení a psaní můžeme též nazývat jako elementární nebo počáteční. V této etapě jde hlavně o rozvoj čtení (v souvislosti se psaním) systematickou výukou.

Počátky čtení a psaní jedince provází celé období prvního ročníku základní školy. Předpokladem pro úspěšné zvládnutí tohoto důležitého období je pro žáka předškolní výchova a dostatečná úroveň školní zralosti.

„Školní zralost (připravenost) je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte.“ (Šindelářová, s. 6) Základní kritéria školní zralosti jsou tělesná, rozumová, citová a sociální zralost.

K úspěšným počátkům čtení musíme také zařadit dodržování hygienických návyků, mezi které patří správné sezení, umístění čtecího materiálu a přísun světla.

K základním metodám prvopočátečního čtení a psaní patří metody analyticko-syntetická a genetická. Základem metody analyticko-syntetické je využívání analýzy a syntézy a mluvené slovo. Psaní jde ruku v ruce se čtením. Žáci se učí jednotlivá písmena, ty následně spojují do slabik a ze slabik tvoří jednotlivá slova a naopak. Metoda genetická je specifická v tom, že žáci nejprve píší hůlkovým písmem a tato velká tiskací písmena také čtou. Neslabikují, ale hláskují celá slova a ty následně i čtou. Psát psacím písmem se žáci učí až v polovině listopadu.

1.1.4 Pregramotnost

Jedinec se s písmem psaným či tištěným nebo obrázky setkává již od jednoho roku. V tomto období ještě jedinec nečte, ale s knihami se různými způsoby seznamuje. Obrázky jsou pro něj symboly. Číst se učí prohlížením knih a ukazováním, později pojmenovává obrázky a hledá na obrázcích děj, začíná otáčet stránky po jedné. Pokud je dítěti předčítáno, učí se naslouchat. To je okamžik, který rozhoduje o budoucím čtenáři. Jsou to nové pocity, které na základě poslechu prožívá spolu s postavou (bojí se, směje...). Rozvíjí se vztahy mezi dítětem a rodiči, kteří dětem čtou. Navíc se rozvíjí fantazie a slovní zásoba dětí. Postupem času si dítě začíná uvědomovat rozdíl mezi obrázkem a písmenem. Jedinec se tedy ještě před tím, než nastoupí povinnou školní docházku, snaží poznávat písmo, např. samo si „píše“ vlastním písmem, které následně „čte“. V tomto období není jedinec ještě ovlivněn systematickou výukou čtení. Setkává se se čtením spontánně. Proces setkávání se s písmem je u každého jedince individuální. (Matějček in Wildová, 2004, s. 7, 38–41)

1.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti je v současné době velkým celosvětovým problémem, který vyžaduje systematické a dlouhodobé řešení s konkrétně definovanými cíli. Všeobecně není negramotnost jedinců příliš vysoká. Zaměříme-li se ovšem na oblast porozumění textu, vyhledávání důležitých informací a jejich následné zpracování, zvyšuje se negramotnost u jedinců poměrně hodně. Dílčí projekty sice podpoří čtenářskou aktivitu u žáků a možná i přivedou žáky k radosti ze čtení, ale nedokážou působit dlouhodobě a plošně na celostátní či celosvětové úrovni. Velkými úskalími celého problému je finanční, personální a organizační náročnost.

Čtenářská gramotnost jako výše specifikovaný pojem (viz kapitola 1.1) je rozvíjena v České republice od roku 2010. I před rokem 2010 probíhal v České republice rozvoj čtenářské gramotnosti ve všech složkách. Pro aktivity rozvoje se však nepoužíval pojem čtenářská gramotnost, ten je aktuální právě až od roku 2010. Do Rámcového vzdělávacího programu nebyl rozvoj čtenářské gramotnosti zapracován. Česká školní inspekce doporučila školám včlenit rozvoj čtenářské gramotnosti do školního vzdělávacího programu. Stejně jako v České republice, probíhá rozvoj čtenářské gramotnosti i v zahraničí, i zde považují rozvoj čtenářské gramotnosti za zásadní a velmi problematický.

Stejně jako v České republice vedly i v zahraničí k tvorbě celonárodních koncepcí sloužících k rozvoji čtenářské gramotnosti výsledky v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti. V České republice jde hlavně o výzkum PISA (viz kapitola 1.4). Koncepce, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti, mají za následek přetvoření celostátních kurikulárních dokumentů, cílenou přípravu pedagogů, mimoškolní činnosti zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti a konkrétní poučení zákonných zástupců jedinců, jak s dětmi doma pracovat. Skupiny, které byly poučeny, a na něž je rozvoj zaměřen, jsou jedinci předškolního, základního a středního vzdělávání, zákonní zástupci, pedagogové, asistenti pedagogů a další osoby, které mají jakýkoliv vztah ke knihám, ať už jsou to prodejci či knihovníci. (Wildová, 2012, s. 6–8)

V celonárodních koncepcích jsou hlouběji řešeny dvě oblasti. První oblastí je výše zmíněná změna kurikulárních dokumentů. Druhou oblastí jsou projekty, které se úzce zaměřují právě na rozvoj čtenářské gramotnosti u jednotlivých sociálních a věkových skupin.

V zemích, které se podrobují sledování, jsou ve vzdělávání celostátně platná dvoustupňová kurikula¹. Velkým problémem v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti je vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků multikulturních skupin. Těmito problémy se v současnosti zabývají různé studie, výzkumy a konference. Celostátní úroveň ale zatím ve většině států pouze stanovuje obecná doporučení, jak žáka hodnotit a rozvíjet. Jedinou zemí, ve které je na celostátní úrovni stanoveno, jakých výsledků mají žáci dosáhnout, je Velká Británie.

Jeden z efektivních projektů ve Velké Británii sloužící k rozvoji čtení u žáků byl Reading Recovery. Na základě využitých metod byla rozvíjena čtenářská gramotnost i u rodičů žáků. Projekt se snažil zatraktivnit čtení i u široké veřejnosti. Předčítání knih na veřejnosti při různých akcích, různé čtenářské soutěže a otvírání nových knihoven bylo zařazeno mezi aktivity realizované v době probíhaného projektu. Dále bylo prováděno vzdělávání současných i budoucích pedagogů v dané oblasti. Tento projekt byl vyhodnocen velmi pozitivně a s vynikajícími výsledky. Realizace projektu v současné době ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti a vzdělanost pedagogů i v současné době ve Velké Británii. (Wildová, 2012, s. 9–12)

V České republice je čtenářská gramotnost podporována různými aktivitami a projekty, například sem můžeme zařadit Čtení pomáhá dětem, Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Už jsem čtenář a tak dále. Čtení pomáhá dětem, je charitativní projekt pomáhající dětem, které to potřebují. Každý školák, který správně vyplní test týkající se knihy, kterou přečetl, získá padesát korun, které věnuje na konkrétní projekt. Celé Česko čte dětem je společnost, která se snaží podporovat, rozvíjet a upevňovat společným čtením rodinné vztahy. Noc s Andersenem je projekt, kdy žáci nocují ve školách a knihovnách a společně prožívají zážitky při čtení knih a příběhů. Už jsem čtenář, je kniha pro prvňáčka. Škola či knihovna motivují čtení žáků prvního ročníku různými činnostmi a za tyto aktivity získávají knihy pro své žáky. Vznikají také projekty, které jsou podporovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy z prostředků Evropských fondů. (Wildová, 2012, s. 13–14)

¹ Kurikulárními dokumenty jsou myšleny dva stupně kurikulárních dokumentů – státní a školní. Na státní úrovni hovoříme o Národním programu vzdělávání (Bílá kniha) a Rámcovém vzdělávacím programu. Na úrovni školní je to Školní vzdělávací program.

1.3 Šetření čtenářské gramotnosti

Základem zkoumání gramotnosti je vždy člověk a jeho sounáležitost se společností z různých pohledů.

Výzkumy, které prověřovaly dovednosti a schopnosti či zájmy žáků, probíhaly v zahraničí posledních padesát let. Organizovány byly například Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání nebo Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání. Během let byly získané zkušenosti využity ke zlepšení kvality a rozsahu výzkumu. U nás byly první výzkumy prováděny v roce 1995. Jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Poprvé došlo k porovnání vědomostí a dovedností českých žáků a žáků z jiných zemí. Výsledky přinesly možnost porovnat obsah testů s obsahem našich osnov. Čeští žáci neměli možnost získat tyto dovednosti ve škole. Důležité bylo měření praktických dovedností žáků ve výzkumu TIMSS. I ostatní výzkumy se ubíraly tímto směrem, ustupovaly od zaměření se na plnění učebních osnov, měří pouze vědomosti a dovednosti, které jsou důležité pro další život. (Metelková Svobodová, 2012, s. 31–33)

Šetřením čtenářské gramotnosti se zabývá několik organizací a projektů. Mezi ně patří například PISA (viz kapitola 1.4), PIRLS (viz kapitola 1.5), SIALS², RLS³, PIAAC⁴ a další. Některé z projektů se zaměřují na mladší populaci, jiné preferují šetření u dospělých jedinců. V této diplomové práci se zaměřuji hlavně na šetření v projektech PISA a PIRLS a jejich srovnání.

²Second International Adult Literacy Survey – mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých zkoumající její literární, dokumentovou a kvantitativní – numerickou složku.

³Reading Literacy Study – starší mezinárodní šetření, na které v současné době navazuje mezinárodní šetření PIRLS. Obě šetření jsou organizována společností IEA. Šetření RLS se stejně jako PIRLS zaměřovalo na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků.

⁴Programme for the International Assessment of Adult Competencies – mezinárodní výzkum dospělých, u kterých je zjišťována úroveň matematických, čtenářských dovedností a dovedností při práci s informačními technologiemi.

1.4 Šetření čtenářské gramotnosti PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) je v současné době největším mezinárodním projektem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD). PISA se zabývá zjišťováním vědomostí a dovedností nezbytných pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném konkurenčním prostředí naší společnosti. (Palečková a kol., 2010, s. 5)

Projektu PISA se účastní několik desítek zemí OECD i několik nečlenských států. Všechny členské země se podílejí na rozvoji vzdělávání. Počet zúčastněných zemí stále stoupá. Česká republika je členem OECD od roku 1995.

Projekt je zaměřen na úroveň gramotnosti v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd a její srovnání. Nesoustředí se na úroveň reprodukce nabytých vědomostí, ale na schopnost využití získaných poznatků a dovedností v běžném životě.

Šetření v projektu PISA probíhá v tříletých cyklech. V každém cyklu je šetření zaměřeno hlouběji na jednu z oblastí. V době šetření jsou žáci zpravidla již v posledním ročníku základní školy nebo v prvním ročníku střední školy, šetření se tedy soustředí na patnáctileté žáky.

Testování žáků probíhá v podobě písemných testů po dobu dvou hodin. V testu se objevují otázky uzavřené, u nichž mohou žáci vybrat jednu odpověď z několika možností nebo musí volit odpověď ano, či ne, a otázky otevřené, u kterých musí žák napsat odpověď vlastními slovy.

Při hlubším testování jsou žákům, učitelům českého jazyka na 2. stupni a ředitelům zúčastněných škol předkládány dotazníky. Žákům trvá zpracování dotazníku přibližně 30 minut a uvádějí v něm informace o rodinném zázemí. Učitelé hodnotí klima školy, ředitelé popisují situaci školy.

Projekt hodnotí tři typy škál: získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu. Zaměřuje se na pět typů dovedností: nalezení informací, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu. Využívá dva typy textů: souvislý text a nesouvislý text. (Palečková a kol., 2010, s. 9–12)

1.4.1 Srovnání výsledků PISA s mezinárodním průměrem OECD

Při srovnání výsledků PISA s mezinárodním průměrem OECD od roku 2000 do roku 2009 došlo k poklesu výsledků u českých žáků o 14 bodů, což byl největší

propad od roku 2000. Ve stejném časovém období došlo i ke snižování průměru u zemí OECD. Pokles byl ovšem vzhledem k České republice minimální, pouze o 2 body. V roce 2012 se čeští žáci se svým výsledkem vrátili na úroveň roku 2000. V roce 2012 však došlo k propadu zemí OECD, a to o další 3 body. Z tabulky vyplývá, že žáci České republiky ani jednou nedosáhli průměru OECD. Nejvíce se žáci přiblížili průměru OECD v roce 2012, kdy byl také jejich výsledek nejlepší.

Tabulka 1: Bodové srovnání českých žáků s průměrem zemí OECD v oblasti čtenářské gramotnosti

Rok šetření	2000	2003	2006	2009	2012
ČR	492	489	483	478	493
OECD	501	497	495	499	496

1.4.2 Šetření čtenářské gramotnosti PISA v roce 2009 u českých žáků

Šetření PISA se stejně jako v roce 2000 zabývalo podrobněji čtenářskou gramotností v roce 2009. Od roku 2000 do roku 2009 se počet zemí zdvojnásobil na 65 zúčastněných států.

Od roku 2000 do roku 2009 se situace v oblasti čtenářské gramotnosti neustále zhoršovala. Na zhoršení situace se velkou měrou podílejí výsledky chlapců. V daném období se snižovala i úroveň čtenářské gramotnosti v zemích OECD.

V porovnání s rokem 2000 měli žáci největší problémy se zhodnocením textu, zhoršili se při zpracování informací a k velmi malému poklesu došlo také při získávání informací. Úlohy se souvislými texty nedělaly žákům velké problémy, vedli si v nich lépe než v úlohách s texty nesouvislými. (Palečková a kol., 2010, s. 13–20)

1.4.3 Šetření čtenářské gramotnosti PISA v roce 2012 u českých žáků

Šetření PISA se v roce 2012 podrobilo opět 65 zemí. Čtenářská gramotnost byla v roce 2012 dílčí testovanou oblastí a v souvislosti s tím měli žáci k dispozici menší počet otázek.

Úroveň čtenářské gramotnosti se vrátila zpět na úroveň roku 2012, kdy se opět čeští žáci přiblížili průměru států OECD. Počet dosažených bodů odpovídá roku 2006.

Vzhledem k roku 2009 se žáci zlepšili o 15 bodů. Z výsledků je patrné, že si v testech opět vedly lépe dívky. (Palečková a kol., 2013, s. 23–25)

1.4.4 Srovnání výsledků PISA v oblasti čtenářské gramotnosti v roce 2009 a 2012 u českých žáků

Při srovnávání výsledků PISA z let 2009 a 2012 výzkumy také ukázaly, že kromě poklesu úrovně čtenářské gramotnosti u žáků, došlo k poklesu počtu žáků, kteří si čtou „pro radost“. Dále je též prokázáno, že více jak polovina žáků se ve škole nudí, což může logicky souviset se zvýšenou nekázní při hodinách českého jazyka.

Od roku 2000 až do roku 2009 klesl počet čtenářů přibližně o 13 % u dívek a dokonce o více než 20 % u chlapců. Ve výsledcích, které se týkají počtu čtenářů, se naši žáci umístili na posledním místě. Žádný jiný stát takový pokles nezaznamenal, což je pro nás velmi alarmující hlavně v souvislosti s vývojem dovedností a schopností uplatňujících se v běžném životě. (Palečková a kol., 2010, s. 7) Na snižování úrovně čtenářské gramotnosti se velkou měrou podílejí chlapci (viz kapitoly 1.5.1 a 1.5.2). Jediným pozitivním impulsem je zlepšení situace v roce 2012 (viz kapitola 1.5.2).

Nejnovější šetření čtenářské gramotnosti proběhlo v roce 2015. Zlepšování úrovně čtenářské gramotnosti nám bude potvrzeno nebo vyvráceno v prosinci 2016.

1.5 Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaštiťováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). PIRLS se svým šetřením snaží získat informace o tom, jak jsou žáci schopni chápat text, přemýšlet o něm, porozumět mu, zapojit svou fantazii a představy při čtení. (Wildová, 2012, s. 39)

Výzkumu se účastní žáci čtvrtých tříd v pravidelných pětiletých cyklech. Poprvé se Česká republika účastnila šetření v roce 2001. V roce 2006 se naši žáci šetření nezúčastnili, zapojili se opět v roce 2011.

Šetření PIRLS sleduje prostřednictvím písemného testu čtenářské záměry a procesy porozumění a pomocí dotazníků čtenářské chování a postoje. V písemných

testech je využíván souvislý text a úlohy, ke kterým žák buď vybírá odpověď z několika možností, či tvoří odpověď vlastní. Testy se soustřeďují se na dva cíle dětských čtenářů, čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Na vyplnění testu mají žáci 80 minut.

Žáci, učitelé, ředitelé a rodiče dostávají dotazník, který je následně důkladně vyhodnocen současně s výsledky písemného testu. Při hodnocení jsou výsledky rozděleny do čtyř úrovní čtenářské gramotnosti. První úroveň zahrnuje výsledky nejlepších 10 % žáků, do druhé se započítává 25 % nejlepších žáků, do třetí úrovně spadají výsledky 50 % nejlepších žáků a do čtvrté úrovně spadá horních 75 %. (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 9–12)

1.5.1 Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS v roce 2001

Šetření PIRLS v roce 2001 vzniká 10 let po starším mezinárodním výzkumu RLS (Reading Literacy Study) v roce 1991, které též zaštiťovala organizace IEA. Výsledky šetření mají ukázat, kam se ubírají trendy ve výuce českého jazyka.

Česká republika se účastnila výzkumu v roce 2001, kdy se čeští žáci umístili na 12. místě z 35 zemí, což je střed nad průměrem zúčastněných zemí.

Ve dvou sledovaných oblastech (literární, informační) dosáhli žáci podobných výsledků. V celkových výsledcích se prokázalo, že si české dívky vedly lépe. Rozdíl mezi pohlavími byl ale minimální.

Z výsledků je patrné, že s úlohami si lépe poradili žáci, kteří mají v domácnostech větší počet knih, byl zjištěn i dobrý vztah žáků ke čtení. Dále se prokázalo, že se k výuce využívají převážně učebnice a pracovní sešity. Při výuce čtení hrají zásadní roli domácí úkoly. 93 % žáků navštěvuje školní knihovnu, pokud ji škola vlastní. (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 13–19)

1.5.2 Šetření čtenářské gramotnosti PIRLS v roce 2011

Výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS se v roce 2011 se účastnilo 45 zemí. Česká republika si polepšila a umístila se na sedmém místě, což je lepší než průměr zúčastněných zemí. Devět zúčastněných zemí bylo v celkovém hodnocení lepších než Česká republika. Došlo hlavně ke zlepšení slabších žáků. Nejslabší žáci se nejvíce potýkali s informačními texty a lepší žáci je kupodivu zvládli hravě vzhledem k ostatním druhům textů.

1.5.3 Srovnání výsledků PIRLS v oblasti čtenářské gramotnosti v roce 2001 a 2011

Výsledky šetření PIRLS v roce 2011 v oblasti čtenářské gramotnosti prokázaly minimální zlepšení vzhledem k šetření v roce 2001. Čeští žáci se v celkovém hodnocení zlepšili o 9 bodů.

Zlepšení oproti roku 2001 můžeme v roce 2011 pozorovat hlavně u slabších žáků. Slabší žáci se během deseti let zlepšili hlavně v interpretaci textu, kde se projevilo největší zlepšení, a to o 12 bodů. Výsledky dívek v žádné z šetřených oblastí neklesly a výsledky chlapců se přiblížily výsledkům dívek z roku 2001. Během deseti let tedy došlo ke snížení rozdílu mezi dívkami a chlapci. (ČŠI, 2013, s. 21–26)

1.6 Srovnání výzkumů PISA a PIRLS

V obou případech šetření jsou výsledky žáků vždy ovlivněny několika různými faktory jako je např. vzdělávací politika, vztah mezi školou a rodinou, socioekonomické zázemí žáků, vztah ke čtení, podmínky, ve kterých probíhá výuka, příprava učitelů a další.

Oba výzkumy se zaměřují na schopnosti a dovednosti žáků a jejich využitelnosti v běžném životě, nesledují pouze teoretické znalosti. Chápou čtení jako schopnost žáků přemýšlet nad čteným textem, vyvozovat závěry, využívat přečtené informace a tak dále. Rozdíly v metodikách nejsou příliš velké. Odlišnosti jsou spojeny s věkovou kategorií šetřených žáků. Rozdíl metodik též souvisí s požadavky současné společnosti na devítileté a patnáctileté žáky. PIRLS se zaměřuje na dva čtenářské záměry, a to čtení pro literární zkušenost a pro získání a používání informací. PISA popisuje čtenářské situace a čtení pro soukromé a veřejné využití a také pro práci a vzdělávání.

PISA šetří pět dovedností: nalezení informací, celkové porozumění, interpretaci, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu. PIRLS šetří procesy porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci, posuzování textu. PIRLS provádí pravidelné šetření každých pět let a PISA každé tři roky.

U mladších žáků hodnocených PIRLS je celkový hodnocený časový limit pro vypracování 80 minut u PISA 120 minut. Časový limit vyplývá z věkového složení žáků, je počítáno s delší pozorností u starších žáků. V úlohách je v obou případech pouze jedna správná odpověď.

Dotazníky mají oba výzkumy pro žáky a ředitele škol, PIRLS má navíc dotazníky pro rodiče žáků a pro učitele. Dotazníky PIRLS mají hlubší kontext, jelikož je na jeho základě vyvozeno čtenářské chování a postoje žáků.

V závěru kapitoly si dovoluujeme připojit názor, že žáci by neměli být připravováni na šetření, testování a výzkumy, ale měli by být rozvíjeni ve všech oblastech.

2 **Vzdělávací oblasti na prvním stupni**

Po roce 2000 byla zahájena příprava vzdělávacích programů, které vychází z Národního programu vzdělávání (Bílé knihy). Na státní úrovni byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy vzdělávání. Z jednotlivých rámcových vzdělávacích programů vychází konkrétní Školní vzdělávací program, který se nachází na školní úrovni, a který si každá škola vytváří sama.

K jednotlivým kategoriím rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) patří RVP pro předškolní vzdělávání, které se vztahuje ke vzdělávání v mateřských školách a je určené pro děti od 3 do 6 let. Dalším RVP je RVP pro základní vzdělávání, určené pro žáky od 1. do 9. tříd s přílohou RVP pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pro stejnou věkovou kategorii existuje ještě RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. RVP pro střední vzdělávání se dělí na RVP pro gymnázia, pro gymnázia se sportovní přípravou a pro střední odborné vzdělávání. Do RVP pro ostatní vzdělávání patří RVP pro základní umělecké vzdělávání a RVP pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. (Jeřábek a Tupý, 2007, s. 5)

Uzákonění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) proběhlo v roce 2005.

RVP ZV zahrnuje devět vzdělávacích oblastí. Patří sem Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a doplňující vzdělávací obory.

Ke každému vzdělávacímu oboru jsou v RVP ZV definovány očekávané výstupy. Dělí se na očekávané závazné výstupy pro 1. stupeň a pro 2. stupeň. Očekávané výstupy pro 1. stupeň se následně dělí na 1. období, které je pouze orientační pro žáky ukončující 3. ročník a 2. období, které je závazné pro žáky 5. ročníků. Očekávané výstupy jsou ověřitelné, jsou prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě. (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 124)

Tato diplomová práce je zaměřena na oblasti Člověk a jeho svět a Jazyk a jazyková komunikace.

2.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Člověk a jeho svět je jedinou oblastí, která byla vytvořena pouze pro 1. stupeň základní školy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět získávají žáci nový pohled na svět, který je obklopuje, a rozšiřují si dosud získané poznatky a zkušenosti. Oblast Člověk a jeho svět je rozdělena do pěti různých tematických okruhů. Mezi tematické okruhy patří Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

2.2 Obsah a cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

V oblasti Člověk a jeho svět žáci rozvíjejí informace získané v rodině a v předškolním vzdělávání a následně je prohlubují a rozšiřují o poznatky o světě, přírodě, která nás obklopuje, rodině, mezilidských vztazích aj. Žáci se v této oblasti učí reagovat na životní situace, utvářet si svůj názor na věc a tento názor následně prezentovat. Učení je podmíněno vlastními konkrétními nebo modelovými situacemi, praktickými zkušenostmi i vlastními zážitky. Důležité je propojení a konfrontace dětského zážitku a samotné výuky.

Aby byly naplněny stanovené cíle vzdělávací oblasti, musíme u žáků rozvíjet správnými činnostmi a aktivitami klíčové kompetence.

Mezi cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět patří vést děti k základním pracovním návykům jak v samostatné, tak skupinové práci. Jde o propojování informací z historie, současnosti a zeměpisu. Žáci tyto informace následně správně využívají. Osvojují si nové poznatky a pozorované skutečnosti pojmenovávají. Vhodně využívají společenských pravidel, které jsou společnosti vlastní a těmto pravidlům přizpůsobují chování k ostatním lidem. Učí se asertivně komunikovat, řešit problémy a problémové či běžné situace. Naučí se chránit zdraví své i druhých a stejně tak ochraňovat přírodu a kulturní hodnoty, odhadovat bezpečné a nebezpečné situace a v těchto situacích umět reagovat. Učí se sebekontrolu svých emocí, které vyjadřuje k druhým lidem. (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 37–38)

2.3 Očekávané výstupy a učivo tematického okruhu Člověk a jeho zdraví

V prvním období jsou v každém tematickém okruhu definovány tři očekávané výstupy. Pouze v tematickém okruhu Člověk a jeho zdraví je definováno očekávaných výstupů pět.

Ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jsme se ve své diplomové práci soustředili na tematický okruh Člověk a jeho zdraví.

Očekávané výstupy 1. období tematického okruhu Člověk a jeho zdraví se zaměřují na prohlubování dosavadních znalostí týkajících se zdraví a jejich uplatnění v běžném životě. Žáci se učí neohrožovat své zdraví ani zdraví ostatních. Využívají osvojená pravidla v kontaktu s cizími lidmi. Dodržují pravidla silničního provozu. Adekvátně reagují na pokyny dospělých.

V programu Čteme a hrajeme si s pohádkou jsou naplněny výstupy tematického okruhu Člověk a jeho zdraví:

➤ *uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví*

➤ *dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných*

➤ *chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i jiné dítě (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 42)*

Pomocí definovaného učiva, které je v RVP ZV pouze doporučené, dosahují žáci očekávaných výstupů.

K naplnění citovaných očekávaných výstupů je využíváno učivo týkající se životních potřeb a projevů lidského těla, pohybového režimu a zdravé stravy v souvislosti s péčí o zdraví, bezpečného chování v rizikovém prostředí zaměřeného na osobní bezpečí a řešení situací hromadného ohrožení. (Jeřábek a Tupý, 2007, s. 42)

2.4 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

V České republice je čtenářská gramotnost naplňována nejvíce plněním výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která se dělí na obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a další cizí jazyky.

2.4.1 Obsah a cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

V diplomové práci jsem se zabývala vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Český jazyk a literatura jsou řazeny na první místo ve vzdělávání, jelikož jsou jednou z nejpotřebnějších složek v každodenním životě.

Český jazyk a literatura je rozpracován do tří složek Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

V Komunikační a slohové výchově žáci čtou, vnímají text a analyzují ho. V Jazykové výchově si žáci osvojují spisovnou podobu českého jazyka pomocí získaných vědomostí a dovedností. Žáci jsou vedeni k rozlišování dalších jazykových forem a k logickému myšlení, které je nutné ke srozumitelnému vyjadřování, dále se obecně prohlubují jejich intelektové dovednosti. V Literární výchově prostřednictvím četby poznávají žáci základní literární druhy, formulují názory o přečteném díle, rozlišují fikci od skutečnosti a postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky. Literární výchova ovlivňuje jejich postoje, jejich životní hodnotové orientace a obohacuje jejich duchovní život.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace naplňuje cíle jako je chápání historické podmíněnosti jazyka a uvědomění si jeho důležitosti pro jedince i společnost. Dále rozvíjí vztah k mateřtině, vnímá jazyk jako prostředek k získávání informací a k vyjadřování, ke komunikaci, k práci s texty, ke kultivovanému vystupování, sdílení zážitků z četby a rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře. (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 20–21)

2.4.2 Očekávané výstupy a učivo Komunikační a slohové výchovy a Literární výchovy

Konkrétně jsou využity očekávané výstupy složek Komunikační a slohová výchova a Literární výchova pro první období 1. stupně.

V prvním období je ve složce Komunikační a slohová výchova definováno jedenáct očekávaných výstupů, v Literární výchově jsou definovány čtyři.

Očekávané výstupy 1. období složky Komunikační a slohové výchovy rozvíjejí komunikační schopnosti, čtení s porozuměním a vyjadřování svých pocitů a dojmů ve formě mluvené a psané.

V programu Čteme a hrajeme si s pohádkou jsou naplněny výstupy z 1. období složky Literární výchova:

- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností (Jeřábek a Tupý, 2007, s. 22–24)*

Výše uvedené citované očekávané výstupy 1. období, které jsou pouze orientační, jsou naplňovány učivem. V Komunikační a slohové výchově pedagog využívá čtení, hlavně čtení věcné a vyhledávací, které je zdrojem informací. Žák vyhledává například klíčová slova. Komunikační a slohová výchova vede žáky k věcnému naslouchání, které se projevuje pozorností, soustředěností a aktivitou, kdy žák zaznamenává slyšené a reaguje na ně otázkami.

V Literární výchově využívá poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, vkládá tvořivé činnosti s literárním textem, vede žáky k uplatnění vlastního výtvarného projevu na základě slyšeného textu. Pracuje se základními literárními pojmy jako je pohádka, kniha, čtenář, verš, rým, přirovnání. (Jeřábek a Tupý, 2007, s. 22 a 24)

3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je učení zkušeností, jde tedy o nezprostředkované poznávání vztahů a dějů, které přesahují reálné situace. Základem je prozkoumávání, poznávání a chápání vztahů mezi lidmi, různých situací atd. Žák se učí zkušeností v bezpečném prostředí třídy, kde vstupuje do rolí („obouvá si boty někoho jiného“) ve fiktivních situacích, ve kterých je řešen konflikt. Žák je veden k nahlížení na problém z různých úhlů pohledů. (Machková, 2007, s. 32) Cíle dramatické výchovy jsou učení se umění, učení se uměním a učení se o umění, viz kapitola 3.2.

Zkoumání a poznávání probíhá hrou v roli a dramatickým jednáním v různých situacích. Výsledkem celého procesu může být představení. (Machková, 2007, s. 32)

V dramatické výchově se mimo jiné prosazuje tvořivost žáka, poznávání a objevování pomocí aktivních činností, rozvíjení sociální stránky osobnosti žáka, spolupráce ve skupině a pozitivní vztahy ve třídě i škole.

Dramatická výchova popírá tradiční pojetí výchovy. Neopírá se o mechanické zapamatování poznatků a řídicí úlohu pedagoga. Základním principem Dramatické výchovy je volnost. Situace nejsou předem stanoveny, ale jsou utvářeny během hry. Není hodnocen výkon. Nemůžeme striktně stanovit správnost či nesprávnost jednání a chování žáků v situacích vytvořených při hře. (Machková, 2011, s. 15)

Dramatická výchova vstupuje do výuky některých předmětů jako specifická činnost se žáky.

3.1 Dramatická výchova na prvním stupni základní školy

Dramatická výchova nebyla před rokem 1989 v základní škole vyučována. Zlom přišel až v roce 1989, kdy se dramatická výchova dostala na vysoké školy a postupně i do výukových programů základních škol. Do roku 1990 probíhala pouze příprava dramatické výchovy jako výukového předmětu. V dané době žádná oficiální výuka neprobíhala.

Prvotní vědomé začlenění dramatické výchovy do výuky na 1. stupni bylo po roce 1990, kdy byly sepsány osnovy dramatické výchovy pro Obecnou školu Jaroslavem Provazníkem a Irinou Ulrychovou. V té době mohla, ale také nemusela být dramatická výchova na škole vyučována. Záleželo na rozhodnutí konkrétní školy.

Do programu Národní školy byla dramatická výchova začleněna jako nadstavbová část výuky, v programu základní školy byla výuka dramatické výchovy podrobně popsána v části pro 2. stupeň.

Po roce 2000 se začal připravovat RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). V roce 2005 byl RVP ZV uzákoněn. Při tvorbě RVP ZV měla dramatická výchova ve výuce stejné postavení jako výtvarná a hudební výchova. Během dalších dvou let došlo k vytvoření Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP).

V roce 2007 začala výuka probíhat dle vytvořeného RVP ZV a ŠVP. Do ŠVP si školy mohly začlenit dramatickou výchovu jako výukový předmět.

V závěrečné několikrát přepracované verzi RVP ZV byla dramatická výchova uvedena jako doplňující vzdělávací oblast. Základní škola může dramatickou výchovu využít jako samostatný předmět. Doplňující vzdělávací oblasti nemusí být ve výuce využity.

V současné době je dramatická výchova jako samostatný předmět implementována do různých předmětů. Na základě metod dramatické výchovy je na školách dramatická výchova využívána jako mimoškolní volnočasová aktivita žáků nebo jako vzdělávání v rámci školní družiny. (Machková, 2011, s. 8, 9)

Pro dramatickou výchovu v prvním období prvního stupně základní školy je v RVP ZV definováno pět očekávaných výstupů a ve druhém období šest očekávaných výstupů, které škola může a nemusí využívat. (Jeřábek, Tupý 2007 s. 87) V citaci je uvedeno pouze pět výstupů prvního období, protože tato diplomová práce je zaměřena na první období prvního stupně:

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*

➤ *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)* (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 88)

Důležitou roli při výuce dramatické výchovy hraje odborně vzdělaný pedagogický pracovník, který musí znát konkrétní principy, metody, cíle, obsah, učební okruhy a postupy, které dramatická výchova využívá.

3.2 Cíle dramatické výchovy RVP ZV

V RVP pro ZV jsou definovány tři cíle dramatické výchovy: učení se umění, učení se uměním a učení se o umění.

Prvním cílem je učit žáka umění. Jde o rozvoj základních předpokladů dramatického jednání. K dosažení výše uvedeného cíle si žák musí osvojit dovednosti, kterými jsou slovní i mimoslovní komunikace, tělesné projevy, herní dovednosti, jednání ve smyšlených situacích a prostorách a rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.

Druhým cílem je učení se uměním, jinak řečeno proces dramatické a inscenační tvorby, která probíhá zpravidla kolektivně. Rozvíjí se komunikace ve skupině a spolupráce v týmu. Daný cíl vede žáka k účtě k práci druhých nebo k vhodnému naplňování volného času.

Posledním cílem dramatické výchovy je učit se o umění. V základním vzdělávání se tento cíl objevuje minimálně. Žáci se o dramatickém umění učí hlavně při vlastních pokusech o tvorbu. O historii a teorii dramatické výchovy se žáci dozvídají ve vyšších ročnících. (Macková, 2016, s. 3–6)

Stanovení cíle a jeho formulování se proměňuje v souvislosti s mnoha aspekty, mezi které patří např. jedinec či skupina jedinců, jejich věk, volba obsahu, metody a konkrétní hodina. (Machková, 2007, s. 51–56)

3.3 Vybrané metody dramatické výchovy

Podle Josefa Valenty dělíme metody do tří základních celků a tyto celky dělíme na další kategorie. Metody prvního řádu využívají hry jako primární aktivitu a patří sem Metoda úplné hry. Metody druhého řádu preferují hlavně neúplnou komunikační činnost nebo ztvárnění pouze části běžné aktivity. Do kategorie druhého řádu patří Metody pantomimicko-pohybové a Metody verbálně-zvukové. Metody třetí kategorie

jsou považovány za doplňkové. Jde o metody, které pomáhají podpořit metody základní. Můžeme sem zařadit Metody graficko-písemné a Metody materiállově-věcné.

V diplomové práci je využita jako motivace⁵ Metoda úplné hry. Uvedená metoda zahrnuje veškeré pohyby, postoje, dotyky těla v prostoru. Výše uvedené jednání probíhá vzhledem k ostatním osobám a zahrnuje také zvuky a věci, kterými se člověk obklopuje. Pomocí plné hry tedy získáváme nejúčelnější informace o osobnosti jedince. Jde také o univerzální metodu, která naplňuje všechny cíle dramatické výchovy. Základním a nejvíce používaným prvkem je pohyb a vstupování do role.

U metod pantomimicko-pohybových jsou primárními stavebními prvky pohyb, nepohyb, tedy výraz, který je vytvořen nepohybujícím se tělem, a proto mezi doplňkové prvky můžeme zařadit neúplnou komunikaci. V diplomové práci je z pantomimicko-pohybových her využita Narativní pantomima. Při Narativní pantomimě učitel či určený žák vyprávějí. Ostatní žáci hrají pantomimu podle toho, co slyší. Vyprávění musí být vhodné a předem připravené. Důležitou roli hraje akce. Vedení při vyprávění může být návodné nebo do určité míry volné.

Plná pantomima se jako metoda nejvíce praktikuje pro pantomimizaci osob. Jde o úplnou činnost těla. U této metody si musíme uvědomit, že myšlenky postav se velmi těžko vyjadřují.

Pohybová cvičení mají funkci uvolňovací, rozcívají organismus a využívají se jako motivace k další práci.

Živé – nehybné obrazy je metoda, při které se sehrává situace jevu jednou nebo několika osobami beze slov a bez pohybu s výraznou mimikou obličeje. Mluvíme-li o živém obraze, sestaveném z více osob, musíme vědět, že může jít o vzájemný vztah mezi hráči. Dále může být Živý obraz vystavěn na základě slovní aktivity jedinců nebo činností jiných osob, které se mohou stát „sochaři“. Živý obraz může fungovat bez proměny, tedy bez jediné změny. Jde o stabilní podobu obrazu. Těž ale může vznikat Živý obraz s proměnou. Hovoříme tedy o sledu obrazů bez přerušení a mlčky. Proměny probíhají zpravidla na předem stanovený signál učitele, hráče, společného pocitu a tak

⁵Motivace je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu. (Vágnerová, 2002, s. 174)

dále. Živé obrazy jsou prostředkem, který zpravidla vyjadřuje zkušenost hráče a je náročný na pohybovou schopnost. Další metody nejsou v programu využity, proto se jimi v této diplomové práci nezaobíráme.

Konkrétní průpravné hry a metody, které jsou využívány v diplomové práci, jsou Narativní pantomima, Živé obrazy, Plná pantomima, Smyslová hra (zrakové vnímání, rytmické vnímání, vcítění se do druhého, prostorové a hmatové vnímání), Kimova hra – trénink paměti a Pohybová hra na signál.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle a výzkumné otázky praktické části

Je všeobecně známo, že čtenářská gramotnost českých žáků není na vysoké úrovni. Situace posledního šetření čtenářské gramotnosti sice popisuje drobné zlepšení, přesto je důležité i nadále využívat různé materiály, náměty, pomůcky a aktivity ke zlepšení situace týkající se čtenářské gramotnosti, jelikož výsledky se zpravidla objeví až po určité době.

Pro podporu čtenářské gramotnosti jsme vytvořili program Čteme a hrajeme si s pohádkou, který jsme následně ověřili na několika základních školách.

4.1 Cíle praktické části

Pro praktickou část jsme si vytyčili následující cíle.

1. Vytvořit program Čteme a hrajeme si s pohádkou, pro žáky prvního ročníku a druhého ročníku základní školy, který se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

2. Ověřit vytvořený program Čteme a hrajeme si s pohádkou v praxi na různých základních školách.

4.2 Výzkumné otázky

K druhému cíli jsme definovali čtyři výzkumné otázky:

1. Ve kterých částech programu Čteme a hrajeme si s pohádkou spatřuje učitel problém s realizací, v čem vidí pozitiva programu?

2. Jaké činnosti v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou byly pro žáky zajímavé a proč?

3. Které úpravy učitel v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou doporučuje?

4. Jsou v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou mezi zvolenými vzdělávacími cíli některé, které se nepodařilo naplnit?

5 Metodologie tvorby programu a šetření

Program Čteme a hrajeme si s pohádkou byl tvořen v první polovině roku 2015 a je zaměřen na rozvoj čtenářské gramotnosti. Funkčnost výše uvedeného programu byla ověřována ve druhé polovině roku 2015.

5.1 Popis tvorby programu

Cíle jednotlivých hodin byly voleny vzhledem k předem stanoveným konkrétním očekávaným výstupům z RVP ZV ze vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět a Jazyk a jazyková komunikace.

Na základě stanovených cílů byly do programu vybrány pohádkové texty: Jak se medvídkovi nevyplatilo přejídání, O Smolíčkovi, Jak se Martínek ztratil a O červeném kohoutu. Texty byly následně upraveny a zkráceny podle věkových zvláštností šesti a sedmiletých žáků, jejich schopností udržet pozornost, pro zapamatování si informací ze čteného textu a tyto informace následně využít ke zpracování pracovních listů.

Ke každému upravenému pohádkovému textu byly navrženy jednotlivé aktivity, které byly rozčleněny do příslušných pracovních listů. Stejně jako byly s ohledem na věk a zvláštnosti žáků upraveny a zkráceny pohádkové texty, byly pracovní listy také vytvořeny dle potřeb žáků. Aktivity byly dále propojeny s oblastí Člověk a jeho svět.

Aby mohli pracovní listy hodnotit i sami žáci, byla pro ně vytvořena obrázková forma hodnocení. K danému hodnocení byl vytvořen návod k hodnocení pracovních listů pro učitele.

5.2 Metody šetření

V diplomové práci je využito šetření na základě polostrukturovaného rozhovoru, který byl základním východiskem pro zpracování výsledků.

Rozhovor

Rozhovor neboli interview je jednou z metod pedagogického výzkumu, která má za úkol získat na základě pokládaných otázek informace od příjemce. Jde o těžký úkol, jelikož se tazatel musí dopředu zamyslet nad otázkami, které chce příjemci položit. Musí promyslet fakta, která se chce od příjemce dozvědět, fakta, která budou mít pro jeho výzkum význam. Rozhovor stejně jako další výzkumné metody má své výhody

a nevýhody. K největším výhodám rozhovoru patří bezpochyby přímý kontakt výzkumníka s dotazovanou osobou. Je pravděpodobnější získání většího množství osobních informací, jelikož výzkumník může pozorovat nejen verbální, ale i neverbální reakce zkoumané osoby. Mezi nevýhody rozhovoru můžeme zařadit zejména časovou náročnost při jeho přípravě, menší počet zkoumaných osob a různou kvalitu získaných informací a jejich obtížnější vyhodnocování. Při sestavování rozhovoru je důležité respektovat určitá předem daná kritéria. Otázky se musí vztahovat ke zkoumanému problému a cíli, musí být vhodné a jasné. Otázky by se neměly týkat osobního či intimního tématu. Mezi další aspekty patří vhodné podmínky a prostředí pro uskutečnění rozhovoru.

Rozhovor můžeme rozdělit na jednotlivé typy dle míry připravenosti kladených otázek na rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný.

Strukturovaný rozhovor využívá předem připravené otázky s předem připravenými možnostmi odpovědí. Nestrukturovaný rozhovor je nepřipravený rozhovor, který se vyznačuje hlavně volností a přirozeností.

Polostrukturovaný rozhovor je na rozhraní mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Můžeme říci, že je jedním z nejpoužívanějších metod. Tazatel má předem připravené otázky, avšak při vhodné příležitosti využívá podněty k dalším nepřipraveným otázkám. Reaguje na danou situaci, aby získal od příjemce nová fakta, která je možné následně v práci využít. (Skutil, 2011, s. 89 – 92)

V polostrukturovaném rozhovoru o programu Čteme a hrajeme si s pohádkou byly použity dotazy a zjišťovací otázky:

1. Jakými aktivitami podporujete rozvoj čtenářské gramotnosti?
2. Jak často mají žáci domácí úkoly ze čtení?
3. Čtou žáci ve škole samostatně?
4. Jsou žáci schopni pracovat s pracovním listem bez pomoci učitele?
5. Byly informace na pracovním listě srozumitelné?
6. Zaujal žáky pracovní list?
7. Co bylo pro žáky nejzajímavější?
8. Čemu žáci nerozuměli? Co pro ně nebylo pochopitelné?
9. Byl obsah pracovních listů přiměřený věku, znalostem, množství úkolů?

10. Jsou metodické pokyny pro učitele srozumitelné?
11. Máte nějaké připomínky k metodickým a pracovním listům?
12. Podařilo se Vám vytyčený cíl v hodině naplnit?

5.3 Průběh šetření

Pro realizaci programu Čteme a hrajeme si s pohádkou bylo osloveno osm učitelek. Z důvodů časové náročnosti realizace programu tři učitelky odmítly program realizovat, proto byl v první fázi program Čteme a hrajeme si s pohádkou předán vybraným pěti učitelkám. Současně s předáním programu jim byla vysvětlena stavba programu a postup jeho realizace. Učitel má na realizaci jednoho pracovního listu 45 minut. Učitelkám bylo vysvětleno hodnocení a byl doporučen záznam poznámek k realizaci programu. Dále byl předem domluven čas rozhovoru, a to okamžitě po realizaci (viz kapitola 7.1). Následně došlo ke zpracování a vyhodnocení všech rozhovorů.

5.4 Charakteristika výzkumných souborů

Ověřování programu Čteme a hrajeme si s pohádkou proběhlo ve čtyřech různých druhých třídách základních škol v Královehradeckém kraji a v jedné druhé třídě Pardubického kraje. Vybrány byly učitelky různého věku, délky praxe a variabilita se projevila i v umístění jednotlivých základních škol. Realizace byla uskutečněna jak ve školách městských, tak vesnických. Do ověřování se zapojila druhá třída Základní školy v Žacléři, Základní školy Mládežnická v Trutnově, Základní školy v Poříčí, Základní školy v Pardubicích a Základní a mateřské školy v Bernarticích. Pro odzkoušení bylo důležité, aby během realizace programu docházelo k rozvoji čtenářské gramotnosti v oblasti Člověk a jeho svět, hlavně v hodinách prvouky. Pracovní listy 1 od všech čtyř upravených pohádek bylo možno odučit i v hodinách českého jazyka.

5.4.1 Základní škola A

Základní škola A je jednou ze čtyř městských škol. Jde o školské zařízení v oblasti panelových domů. V blízkosti školy se nachází i dvě nákupní centra. Materiální i prostorové zázemí, kterým škola disponuje, je velmi dobré. Jde o základní školu plně organizovanou.

V šetřené třídě základní školy vyučuje paní učitelka s více jak 25letou praxí. V její třídě je 14 chlapců a 10 dívek. Zatím nemá žádného žáka s individuálním vzdělávacím programem, jelikož po zkušenostech posílá žáky do pedagogicko-psychologické poradny až ve třetí třídě. Učitelka podporuje čtenářskou gramotnost vlastní tvorbou materiálů jako je například domino, loto, obrazový materiál, různé aktivity týkající se činnostního učení a další. Žáci jsou vedeni ke každodennímu čtení nahlas formou domácích úkolů. V hodinách čtení dvakrát týdně čtou žáci také pouze nahlas. Dále je jejich úkolem vést si samostatně čtenářský deník splňující učitelkou daná kritéria.

5.4.2 Základní škola B

Základní škola B se jako jedna ze dvou šetřených škol nachází ve vesnici sousedící s městem. Základní školu navštěvuje menší počet žáků. Škola je rozdělena na dvě budovy. V malé budově se nachází jednotřídní 1. stupeň a ve druhé větší budově 2. stupeň. Budova prvního stupně, ve které byl program realizován, není příliš moderně vybavena. Vybavení budovy a jednotlivých tříd je zastaralé. Ve třídách je pouze nejnutnější vybavení. Třídy nejsou velké.

Ve druhé třídě základní školy vyučuje učitelka s 26letou praxí. Její třídu navštěvuje 13 chlapců a 11 dívek. Zatím se v dané třídě neobjevila u žádného dítěte porucha učení. Učitelka tedy není nucena zpracovávat individuální vzdělávací plán. Učitelka rozvíjí u žáků čtenářskou gramotnost různými činnostmi, např. čtením textů mimo Čítanku a porovnáváním s poslechovým či obrazovým materiálem, prezentacemi žáků o přečtených knihách a běžnou realizací čtenářských dílen. Ve stanovených hodinách čtení čtou žáci nahlas. Vyžaduje po žácích pravidelné každodenní čtení doma v délce 5-8 minut. Domácí čtení ověřuje podpisem rodičů na předem vytvořených kartách.

5.4.3 Základní škola C

Základní škola C se nachází v malém městečku v královehradeckém kraji. Škola má značné možnosti vyžití týkající se sportu, turistiky a dalšího, jelikož je velmi blízko horám a obklopuje ji příroda. Jde o plně organizovanou školu, která se snaží zajistit pro žáky moderní vybavení jako interaktivní tabule, počítačovou třídu, velkou plně

vybavenou tělocvičnu a hřiště, přírodní naučnou stezku pro žáky a další. Školu navštěvují hlavně žáci z daného města, jelikož je základní škola ve městě jediná.

5.4.4 Základní škola D

Základní škola D byla jako jediná z městských škol šetřena v pardubickém kraji. Škola se nachází v okrajové části města. Výhodou je blízkost přírody. Školu navštěvuje velké množství místních žáků. Škola je plně organizována a její materiální zařízení je velmi moderní a pro žáky a rodiče zajímavé. V každé třídě je průměrně 25 žáků.

Učitelka vyučující v šetřené třídě má dva roky praxe v oboru učitelství. Její třídu navštěvuje 27 žáků, z toho 15 chlapců a 12 dívek. Nikomu ze žáků nevytváří učitelka individuální vzdělávací plán. Ve třídě se paní učitelce jeví jeden z chlapců nadprůměrně inteligentní. Učitelka využívá k rozvoji čtenářské gramotnosti vlastní motivující aktivity, jako jsou pracovní listy, čtení úryvků pohádek z Čítanky a jejich následné převyprávění. Někdy vychází z dostupných publikací, ze kterých kopíruje pracovní listy. Důležité je pro ni i využívání moderních technik, jako je interaktivní tabule či počítač, na kterých žáci také mohou prostřednictvím konkrétních programů plnit úkoly. Čtení ve třídě probíhá třikrát do týdne nahlas. Žáci nedostávají každodenní domácí úkoly ze čtení, ale je jim zadáno přečíst během 14 dnů text v rozsahu maximálně 50 stránek textu. Čtenou knihu vždy průběžně prezentují ostatním spolužákům, za prezentaci sbírají žetony a následně jsou vyhodnoceni.

5.4.5 Základní škola E

Základní škola se nachází na vesnici. Školu navštěvuje malý počet žáků. Škola je jednotřídní, plně organizovaná disponuje průměrným materiálním a prostorovým zajištěním. Žáci mohou mnoho aktivit provozovat v přírodě. Třídy nejsou příliš velké, v každé třídě je průměrně 15 žáků.

Druhou třídu vede učitelka s dvouletou praxí v oboru. Žáky zná již od předškolního věku, kdy ještě působila jako učitelka v místní mateřské škole. Třídu navštěvuje 10 chlapců a 6 dívek. V některých případech je výuka přizpůsobena chlapecké převaze ve třídě. Pro žádného žáka nezpracovává učitelka individuální vzdělávací plán. Jedna žákyně trpí poruchou chování. Čtenářskou gramotnost rozvíjí prostřednictvím vlastní žakovské četby a tvorbou čtenářských deníků, stejně tak i společnou četbou vybraných knih a četbou z Čítanky, která provází žáky celý rok. Jako

motivaci ke čtení navštívili žáci místní knihovnu. Čtení ve třídě probíhá jak nahlas každý den, tak i potichu. K některým čtenářským aktivitám vypracovává učitelka vlastní pracovní listy, ve kterých ověřuje, zda žáci text četli a jak mu porozuměli. Žáci dostávají ze čtení úkoly každý den.

6 Program Čteme a hrajeme si s pohádkou

Program Čteme a hrajeme si s pohádkou je koncipován pro rozvoj čtenářské gramotnosti hlavně ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a okrajově ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Je vytvořen pro žáky první třídy, konkrétně v posledním čtvrtletí a pro žáky druhé třídy v prvním čtvrtletí.

6.1 Popis programu

Program Čteme a hrajeme si s pohádkou je rozdělen na lekce. Každá lekce je tvořena upraveným literárním textem, ke kterému je pro učitele vytvořen metodický list. Po nich je k dané lekci přiložen soubor pracovních listů, které bude učitel v následujících vyučovacích hodinách využívat. Program Čteme a hrajeme si s pohádkou je rozdělen do čtyř lekcí, přičemž na každou lekci je třeba využít tři vyučovací hodiny. Je vhodné zařadit jednu lekci v průběhu jednoho týdne. Vyhodnocení pracovních listů je věnována samostatná kapitola.

6.1.1 Metodické listy

Program Čteme a hrajeme si s pohádkou je tvořen čtyřmi metodickými listy, pro každou lekci je určen jeden metodický list, který je zpracován pro 3 vyučovací hodiny. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou realizovány samostatně, netvoří jednotný blok. Pro všechny soubory metodických listů je společný název, ročník, téma a očekávané výstupy, které vychází z oblastí Člověk a jeho svět a Jazyk a jazyková komunikace. Dále je pro učitele vybráno několik pojmů, které by si žák měl osvojit. Nalezneme zde také metody dramatické výchovy. Přílohou programu Čteme a hrajeme si s pohádkou, je i popis dramatických metod (viz příloha H). Společnou součástí všech metodických listů je i seznam pomůcek, které bude učitel v daných 3 vyučovacích hodinách potřebovat. Následuje struktura všech vyučovacích hodin.

Každá vyučovací hodina obsahuje cíl, motivaci a jednotlivé kroky a pokyny pro učitele k průběhu vyučovací hodiny.

Na začátku každé vyučovací hodiny je motivace, která má žáka aktivizovat či v něm vzbudit pozitivní postoj k vypracování pracovního listu. Motivace před zpracováním jednotlivých pracovních listů má různý charakter, využity jsou vybrané

metody dramatické výchovy, pohybové hry, práce ve skupině, smyslové hry, hry na rozvoj a stimulaci paměti.

V metodických listech můžeme najít text psaný tučně nebo kurzívou. Důležité a záchytné informace jsou psány tučným písmem. Kurzívou je označen text, který je pro učitele návodný. Jde o doporučení, jak žákům některý problém vysvětlit nebo jak s ním dále pracovat. Ke všem čerpaným aktivitám je uveden konkrétní odkaz na danou činnost. V závěru metodických listů je uvedeno řešení některých složitějších úkolů.

V první hodině si žák vždy nejprve vyslechne pohádku, kterou učitel vzorově přečte. Následují návodné otázky pokládané učitelem, kterými učitel ověřuje, zda žáci text poslouchali a porozuměli mu. Pokud se v textu vyskytla obsahově obtížná slova, učitel je s pomocí žáků vysvětlí. Žáci by si před zpracováním pracovních listů měli uvědomit, o čem je obsah textu, jaký problém bude nastolen a následně řešen, což je pro ně vodítkem ke zpracování pracovních listů.

Následuje samostatná práce s pracovním listem. Je důležité, aby se po přečtení úkolu učitel ujistil, že všichni žáci rozumí, co mají dělat. První hodina je koncipována k výuce v hodinách českého jazyka. Druhá a třetí hodina již vysvětluje, popisuje a vede žáky k pochopení a řešení nastoleného problému či problematiky týkající se oblasti Člověk a jeho svět. Zde probíhá nejprve reflexe předchozí hodiny, tedy připomenutí problému a následuje vyplnění pracovního listu. Některé úkoly zpracovávají žáci samostatně, jiné úkoly řeší žáci společně s učitelem nejprve vzorově na tabuli a následně samostatně v pracovním listě.

Na závěr každé vyučovací hodiny je doporučena reflexe, na jejímž základě si učitel ověří dosažení cíle.

6.1.2 Pracovní listy

K programu Čteme a hrajeme si s pohádkou je vytvořeno dvanáct pracovních listů pro žáky. Ke každému upravenému literárnímu textu se vztahuje soubor tří pracovních listů. Číslo vyučovací hodiny na metodickém listu se shoduje s číslem v úvodu pracovního listu. Každý soubor pracovních listů odpovídá vybraným tématům týkajícím se oblasti Člověk a jeho svět.

Na pracovním listě se vždy nachází dva až tři úkoly. Úkoly pro žáky jsou různého typu, jako křížovka, spojování, třídění, kresba obrázku, doplňování chybějících

slov, mapa a další. Pro přehlednost jsou důležité instrukce ke každému úkolu tučně vyznačeny a logicky uspořádány.

Text uvedený na pracovních listech je přizpůsobený potřebám dané věkové skupiny žáků.

6.1.3 Hodnocení pracovních listů

V pravém horním rohu každého pracovního listu se nachází tabulka s hodnotícími obrázky pro žáky. Dle úrovně úspěšnosti může žák vybarvit jeden z uvedených piktogramů. Význam každého obrázku byl žákům vysvětlen. Každý žák zhodnotí míru své úspěšnosti při práci s pracovními listy sám za sebe. V tabulce je piktogram slunečno, polojasno a zataženo. Se způsobem hodnocení pracovního listu jsou žáci seznámeni učitelem před vlastním hodnocením. Učitel se v popisu hodnocení pracovních listů řídí návodem k hodnocení pracovních listů žáky (viz příloha G).

6.2 Program Čteme a hrajeme si s pohádkou

Lekce 1 - metodický list

Název pohádky: Jak se tlustému medvídkovi nevyplatilo přejídání

Ročník: 1. (4. čtvrtletí) – 2. (1. čtvrtletí)

Téma: Člověk a jeho zdraví

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy: Pracuje tvořivě s literárním textem.
Projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví.

Pojmy: přejídání, ovoce, zelenina, pohyb, zdravá strava

Metody dramatické výchovy: narativní pantomima, živé obrazy

Pomůcky: pracovní list pro každého žáka, psací potřeby, pastelky, text pohádky, barevné kartičky s písmeny, obrázek silného a hubeného medvěda, rozstříhané obrázky s vhodnými a nevhodnými aktivitami

Průběh vyučovacích hodin:

1. hodina

Cíl: Rozvoj práce s pohádkovým textem a vyhledávání informací.

Žáci si uvědomí na základě přečteného textu zásady a důležitost správného stravování.

1. Motivace

Po třídě jsou rozmístěny indicie pro jednotlivé skupiny žáků (3 – 4) ve formě barevných kartiček (každá skupina jinou barvu), na každé barvě je napsáno jedno písmeno. Děti složí z písmen slovo MEDVÍDEK. Slovo napíší na lísteček a odnesou učitelce.

2. Práce s textem

a) Vysvětlení obsahově obtížných slov (dle pochopení v konkrétní třídě):

zahynuli	pramenitou
hustého	shodiš pár kil
palouček	sobecký

b) Vzorové čtení (četba učitelem)

c) Diskuse zahájena otázkami:

- V čem si myslíte, že bylo chování medvídka nesprávné a proč?
- Kde udělal medvídek při svém chování chybu a jakou?
- Které postavy poskytly medvídkovi dobrou radu a jakou?
- Z kterého chování medvídka by sis vzal ponaučení?

3. Samostatná práce žáků s pracovním listem

Učitel vysvětlí zadání před každým cvičením.

4. Zpětná vazba

- a) Společná kontrola úkolů v pracovním listu
- b) Zhodnocení hodiny rozhovorem se žáky

2. hodina

Cíl: Rozvoj práce s pohádkovým textem na základě prožitku.

Žáci rozlišují zdravé a nezdravé potraviny.

1. Motivace

Děti budou mít na tabuli dva obrázky silnějšího a hubenějšího medvídka. Učitel vede rozhovor s dětmi: „Co obrázky připomínají?“

2. Vyprávění po jedné větě

- a) Učitel připomene pohádku (pomalé čtení)
- b) Narativní pantomima (simultánně najednou) – převyprávění po jedné větě
- c) Děti vypráví kamarádovi, který se začal cpát sladkostmi

3. Reflexe

Připomenutí stravovacích návyků (obsah pracovního listu)

4. Práce s pracovním listem

Cvičení 1 - vypracovat společně na tabuli

Cvičení 2 - vypracují děti samostatně – společná kontrola

Cvičení 3 - společně

5. Shrnutí, zhodnocení

Pokládání otázek žákům v komunitním kruhu.

3. hodina

Cíl: Rozvoj práce s textem na základě prožitku.

Žáci rozlišují vhodné a nevhodné potraviny a aktivity pro zdraví.

1. Motivace

Děti musí ve skupinách složit rozstříhané obrázky s vhodnými a nevhodnými aktivitami.

2. Živé obrazy

Děti se rozdělí do skupin po třech a vyberou si obrázek s větou, která popisuje vhodnou či nevhodnou aktivitu. Ostatní hádají, proč je daná aktivita vhodná, či nikoli.

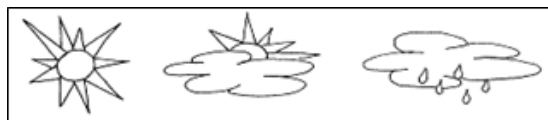
3. Samostatná práce s pracovním listem

Učitel vysvětlí zadání před každým cvičením.

4. Zhodnocení

Diskuse se žáky

Pracovní list 1



1. U pravdivých vět vybarvi ☺ , u nepravdivých vět vybarvi ☹.

Starší medvídek byl tlustý a nenajedený.



Tatínek nosil domů dětem jahody a mrkev.



Maminka chodila do lesa a hledala dětem potravu.



Mladší medvídek našel jeskyni, ve které se ubytovali.



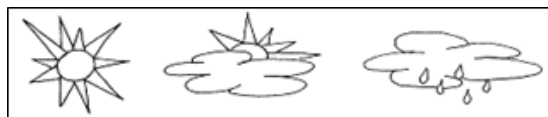
2. Škrtni obrázek, o kterém se v textu nepsalo.



3. Slož ze slabik slova a napiš je správně do prázdných políček.

po	ček	tů
ví	dek	med
ře	če	ve
ky	jes	ně

Pracovní list 2






1. Vylušti křížovku a doplň tajenku.

1. Z potoka chtěli
2. Tatínek nenašel
3. Medvídka bolí
4. Domovem se stala
5. V lese našli

				1.	P		
2.		Í					
		3.				Y	
4.					Y		Ě
	5.		O	U		Y	

Tajenka: Co prospívá zdraví? _____

2. Škrtni, co našemu zdraví neprospívá.

plavání		limonáda
hraní na počítači		čokoláda
jízda na kole		pomeranč

3. Uhadneš, o jakou zeleninu se jedná? Napiš a nakresli obrázek.

Lidé si mě sejí na zahrádce. Pod zemí mám kořen a nad zemí listy. Jsem dlouhá, mám oranžovou barvu a sladkou chuť. Jsem plná vitamínů. Rádi si na mě pochutnají i králíci.

Jsem _____ .

Nakresli mě.

Pracovní list 3



1. Co budu dělat, abych prospěl svému tělu? Zakroužkuj.

hrát často na počítači

pravidelně jezdit na kole

jíst ovoce a zeleninu

jíst každý den nanukové dorty

jíst mnoho bonbonů

chodit na procházky

chodit včas spát

dívat se na televizi

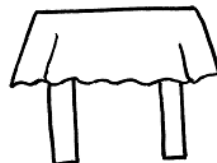
2. Přiřaď ke stolu vhodné potraviny. Ke škrtnutému stolu přiřaď nevhodné potraviny.

rýže

chléb

jablko

lízátko



brokolice

okurka

sušenka

mléko

3. Správně spoj:

Sport

četba

pítí

plavání

Zelenina

švestka

mrkev

jablko

Lekce 2 - metodický list

Název pohádky: O Smolíčkovi

Ročník: 1. (4. čtvrtletí) – 2. (1. čtvrtletí)

Téma: Člověk a jeho zdraví

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy: Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.

Chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci.

Pojmy: poslušnost, setkání s cizími lidmi, sám doma

Pomůcky: psací potřeby, pastelky, pracovní list, text pohádky, pohádkové předměty (lískové oříšky, kulička hrachu, hrneček, ubrousek, perník, ...), kartičky se souslovím MOJE RODINA

Průběh vyučovacích hodin:

1. hodina

Cíl: Využití poznatků z přečteného textu (názvy postav).

Propojení informací z textu a vlastních zkušeností.

1. Motivace

Žáci ve skupinách podle počtu vybraných předmětů (lískové oříšky, kulička hrachu, hrneček, ubrousek, perník, atd) určí název pohádky, ve které se daný předmět vyskytuje. Následuje jmenování dalších pohádek, které děti znají. Nakonec podle obrázku jelena samy určí název pohádky, kterou vyslechnou.

2. Práce s textem

a) Vysvětlení obsahově obtížných slov napsaných na tabuli (dle pochopení v konkrétní třídě):

jeskyňky

doly

pastva

nepamětnou

sedničky

zlatoparohatý

pootevřel

b) Vzorové čtení (četba učitele)

c) Diskuse nad textem zahájena otázkami:

- Proč jeskyňky odnesly Smolíčka?
- Kdy se zachoval Smolíček správně a kdy špatně?

- Mohl Smolíček vědět, co je správné a co je špatné?

3. Samostatná práce žáků s pracovním listem

Učitel vysvětlí zadání před každým cvičením

4. Zpětná vazba

- Společná kontrola úkolů v pracovním listu
- Zhodnocení hodiny – diskuse se žáky v komunikačním kruhu

2. hodina

Cíl: Upevňování účelného rozhodování a jednání v situacích ohrožení vlastní bezpečnosti.

Orientace v tabulce a vyhledání podřazených názvů.

1. Motivace - Báseň

2. Samostatná práce žáků s pracovním listem

- Učitel vysvětlí zadání před každým cvičením
- Cvičení 2 překresleno na tabuli
- Společná kontrola cvičení 1, obhájení svého řešení
- Nakreslení čtyř směrů na tabuli
- Napsání jednoduchého slova např. kolo čtyřmi směry na tabuli
- Společné vyhledávání jednotlivých slov (dle pochopení v konkrétní třídě)
- Společné vyluštění křížovky
- Cvičení 3 – po vypracování diskuse k otázce: *Může mít někdo rodinného příslušníka jako souseda? Dověst žáky k závěru – soused může být osoba cizí, známá, příbuzná.*

3. Zpětná vazba

Sebehodnocení jednotlivých žáků

3. hodina

Cíl: Řešení kvízu a skládání vět.

1. Motivace

Žáci ve skupině dostanou kartičku se souslovím MOJE RODINA. Rozstříhají slova na písmena a pokusí se složit z písmen co nejvíce slov. Slova zapisují na list papíru.

2. Práce s pracovním listem

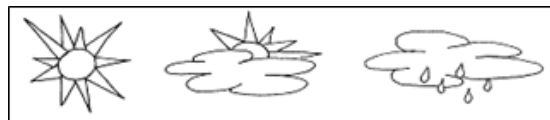
- První 2 řádky předkreslené na tabuli a společné vypracování
- Samostatné dokončení prvního cvičení žáky
- Kontrola – četba vyřešených slov
- Samostatné vypracování cvičení 2

e) Kontrola – četba vět

3. Zpětná vazba

Shrnutí tématu pomocí otázek kladených učitelem

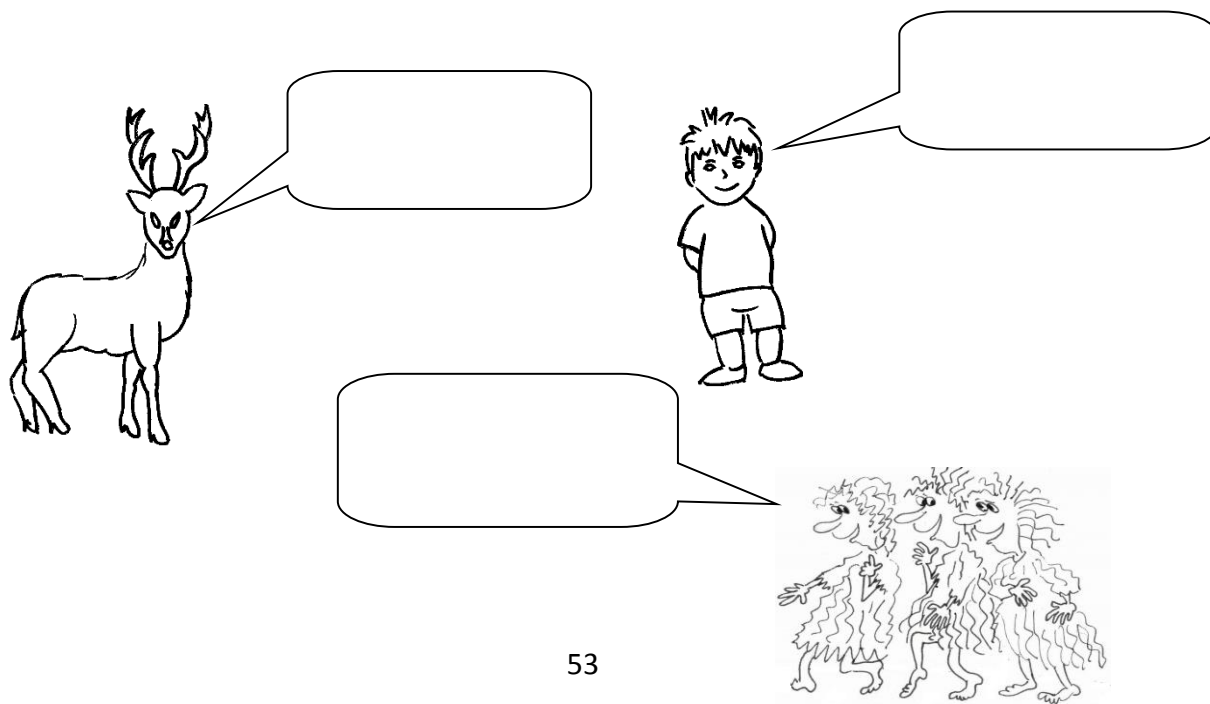
Pracovní list 1



1. Zakroužkuj obrázky, které patří k pohádce O Smolíčkovi.



2. Do bublin napiš názvy hlavních postav z pohádky.



Pracovní list 2



1. Představ si, že jsi sám doma.

Škrtni, co nikdy neuděláš, když u tebe doma někdo zazvoní.



Otevřu dveře.

Zavolám rodičům.

Zeptám se, kdo je za dveřmi?

Pustím ho dovnitř.

Neotevřu.

Budu si s ním povídat.

2. Čtyřmi směry škrtni názvy lidí, které znáš,
a vylušti tajenku.

Nikdy se nemám bavit s

K	U	N	V	C	S
I	B	Z	A	Í	T
M	R	I	T	L	R
I	A	M	Á	M	Ý
A	T	E	T	D	C
A	R	T	S	E	S
S	O	U	S	E	D
D	Ě	D	A	M	I

máma

děda

sestra

soused

táta

bratr

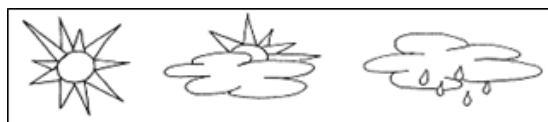
vnuk

teta



3. Zakroužkuj ve sloupečku, který z názvů osob nepatří do
rodinných příslušníků.

Pracovní list 3



1. V prvním slově zakroužkuj první písmeno, ve druhém slově druhé písmeno, ve třetím slově třetí a stejně pokračuj i u ostatních slov. Zakroužkovaná písmena napiš na linky na konci řádku.

nos + nit' + luk + souudek + kytky

nikdy

nese + vezu + okolo + prut + konev + zapojíme + traktor +

nedoneseme + nezavírej

celer + cibule + muzika + topí + jedeme

lípa + vidle + budka + leze + šijeme

2. Různými barvami spoj části věty, které k sobě patří.

Nesmím si brát věci

od mého kamaráda.

Neotevřu dveře člověku,

od člověka, kterého neznám.

O sobě a své rodině vyprávím

kterého jsem nikdy neviděl.

Rád si vezmu bonbón

pouze přátelům.



Lekce 3 - metodický list

Název pohádky: Jak se Martínek ztratil

Ročník: 1. (4. čtvrtletí) – 2. (1. čtvrtletí)

Téma: Člověk a jeho zdraví

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy: Porozumí písemným pokynům přiměřené složitosti a vyjadřuje své pocity z přečteného textu.

Dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval své zdraví.

Pojmy: ztracení mezi cizími lidmi, odloučení od rodičů, pocity

Pomůcky: psací potřeby, pastelky, pracovní listy, texty pohádky, rozstříhaný obrázek z pohádky (Jak se Martínek ztratil), bubínek, palička

Průběh vyučovacích hodin:

1. hodina

Cíl: Vyhledávání a využívání informací z textu.

1. Motivace

Žáci ve skupinách (3 – 4 žáci) složí připravený rozstříhaný obrázek (každá skupina jinou barvu). Jedna část z obrázku chybí, je schovaný ve třídě. Každá si svoji chybějící část musí najít a obrázek dokončit.

2. Práce s textem

a) Rozdání textů všem žákům

b) Vzorové čtení (četba učitelem)

c) Diskuse zahájena otázkami:

- Proč se Martínek na pouti ztratil?
- Jak Martínek maminku hledal?
- Máte nějakou vlastní zkušenost?

3. Samostatná práce žáků s pracovním listem

a) Učitel vysvětlí úkol vždy před zahájením práce žáků

b) První slovo ve cvičení 1 doplní děti společně s učitelem

c) Ve cvičení 2 vyhledávají větu v textu žáci společně, po přečtení, vybarvuje každý žák sám

4. Zpětná vazba

- a) Společná kontrola úkolů v pracovním listu
- b) Zhodnocení hodiny – řízený rozhovor se žáky

2. hodina

Cíl: Vžívání se do pocitů postav, dokreslení obrázku s využitím vlastních zkušeností a přiřazování textu ke správnému obrázku.

1. Motivace - Co prozradí tamtam

Postup: Žáci utvoří kruh. Vybraný žák chodí dokola a bubnuje na bubínek podle své nálady (potichu, rychle, ...). Žáci hádají, jak se cítí, kdo uhodne, vystřídá žáka v kruhu. (Andrea Erkert, 2011, s. 20)

2. Práce s pracovním listem

- a) Učitel vysvětlí úkol vždy před jednotlivým cvičením
- b) Samostatné vypracování žáky

3. Zpětná vazba

- a) Kontrola vypracovaných úkolů vždy po vypracování jednotlivých cvičení
- b) Zhodnocení – rozhovor se žáky v komunikačním kruhu

3. hodina

Cíl: Orientuje se v plánku.

Dokreslí obrázek podle zadání.

1. Motivace - Slepá cesta

Postup: Žáci utvoří dvojice, jeden z dvojice má zavřené oči, druhý z dvojice provádí spolužáka vlastní vybranou cestou, během cesty se zastavují u různých předmětů, „slepý“ předmět osáhá a vysloví jméno předmětu. Následuje návrat na místo, odkud vyšli, a výměna rolí. (Krista Bláhová, 1996, s. 39)

Před samostatnou prací je vhodné obdobné putování vyzkoušet na tabuli.

2. Práce s pracovním listem

- a) Zopakování pravolevé orientace v prostoru třídy
- b) Učitel vysvětlí zadání úkolu před každým cvičením
- c) Druhé cvičení vypracují žáci samostatně

3. Zpětná vazba

- a) Zhodnocení úkolů – slovní vyjádření jednotlivých žáků

Pracovní list 1



1. Doplň jednotlivá slova do vět.

Najdeš je v prvních pěti větách.

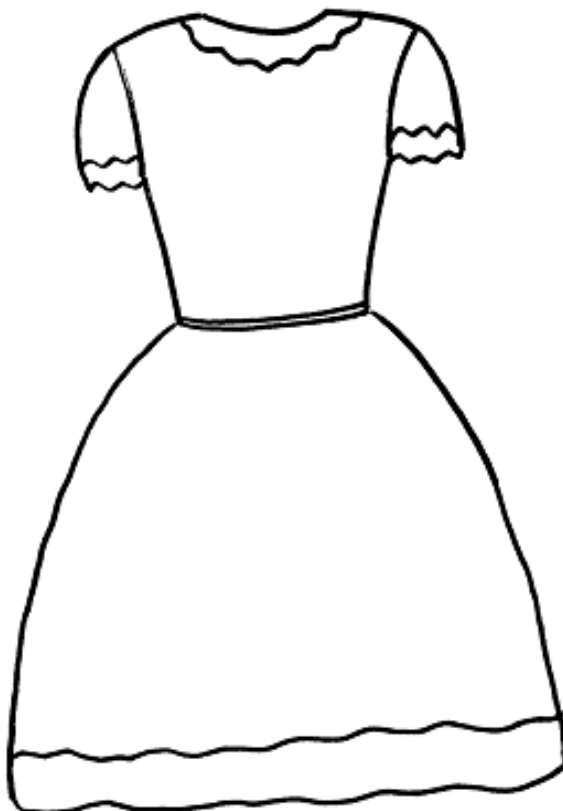
Martínku, drž se mě za

Dávej a neztrat' se mi.

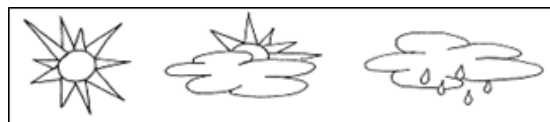
Před cirkusem troubí na trubku.

Martínkovi se líbí.

2. Vyhledej v šedivém rámečku věty, ve kterých se dozvíš, jaké šaty měla maminka. Pokus se takové šaty nakreslit.



Pracovní list 2



1. Přiřaď obličej ke správné větě.

Veselý Martínek
přišel na pout'.

Martínek byl smutný,
protože se mu ztratila
maminka.

Martínek plakal,
jelikož nemohl najít maminku.



2. Dokresli výraz obličej, podle zadání.

Ztratil jsem peněženku.

Kamarád mi pomohl peněženku nalézt.



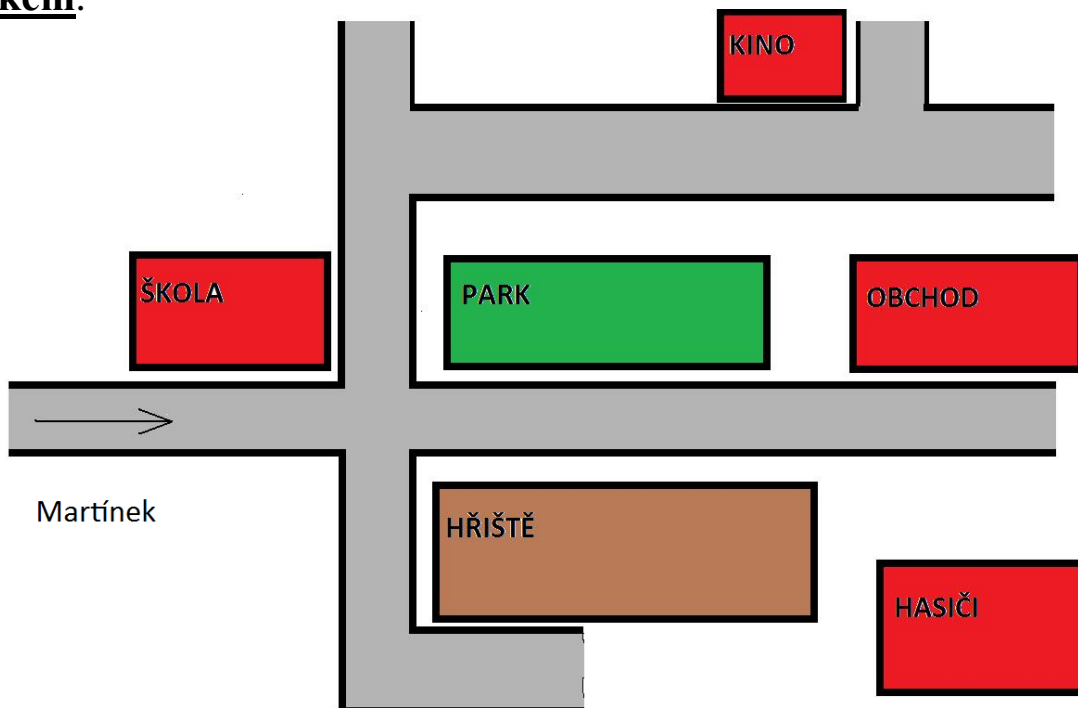
Pracovní list 3



1. Martínek se ztratil. Dle zadaných pokynů pomoz najít

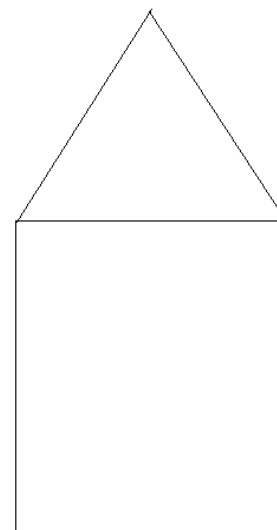
Martínkovi cestu domů. Cestu vyznač červeným fixem.

Začni od šipky, pod kterou je jméno **Martínek**. Pokračuj **rovně**. Na křižovatce zahni **vlevo**. V ulici půjdeš zároveň **mezi** školou a parkem. Dojdi na křižovatku. Zahni **vpravo** směrem ke kinu. Za kinem zahni **vlevo**. Zde tvá cesta končí. Konec označ **červeným křížkem**.



2. Dle pokynů nakresli Martínkův dům.

Vlevo dolů nakresli hnědé dveře. Nad dveře nakresli dvě okna vedle sebe. V pravém okně je květina. Květina má žlutou barvu. Střecha je červená a má komín. Z komína se kouří.



Lekce 4 - metodický list

Název pohádky: O červeném kohoutu

Ročník: 1. (4. čtvrtletí) – 2. (1. čtvrtletí)

Téma: Člověk a jeho zdraví

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy: Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.

Dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných.

Pojmy: požár v lese, obyvatelé lesa, nevhodné a vhodné chování, pravidla chování

Metody dramatické výchovy: pantomima

Pomůcky: psací potřeby, pastelky, pracovní list, text pohádky, obrázky zvířat a předmětů z textu, kartičky s činnostmi, semafor s červenou, oranžovou a zelenou barvou

Průběh vyučovacích hodin:

1. hodina

Cíl: Pozorně poslouchá čtený text a získané informace využije při vypracování úkolů.

1. Motivace - Kimova hra

Postup: Učitel rozloží obrázky konkrétních zvířat a předmětů z přečteného textu, žáci rozdělení ve skupinách se na obrázky 30 sekund dívají, učitel následně obrázky zakryje a žáci píší na papír slova, která si pamatují, ti co si vzpomněli na nejvíce slov, vyhrávají, možnost dětem dát odměnu

2. Práce s textem

a) Vzorové čtení učitelem

b) Shrnutí textu pomocí diskuse

Možnost pomoci dětem návodnými otázkami:

- Jací lidé chodí do lesa?
- Proč byla zvířátka v lese vystrašená?
- Jak se situace vyřešila?

Během diskuse dovedeme děti k závěru, že na řešení problému v literárním textu se

podílelo několik postav. (Veverky objevily oheň, děti oznámily situaci dospělým, dospělí uhasili oheň.)

3. Práce žáků s pracovním listem

Učitel vysvětlí zadání postupně před každým cvičením

4. Zpětná vazba

- a) Společná kontrola vypracovaných cvičení
- b) Vlastní zhodnocení žáky

2. hodina

Cíl: Správně uplatňuje vědomosti a zkušenosti.

1. Motivace - Pantomima

Postup: Žáci svými těly vytvoří les. Jeden žák si vybere kartičku s připraveným úkonem činnosti v lese (odpočívám, křičím, procházím se, ...). Ostatní hádají předváděnou činnost a diskutují o vhodném a nevhodném chování.

2. Práce žáků s pracovním listem

Učitel vysvětlí zadání postupně před každým cvičením

Učitel pojmenuje obrázky ve cvičení 2 (hnízdlo, mraveniště, hromada listí, otvor ve stromě)

3. Zpětná vazba

- a) Společná kontrola
- b) Sebehodnocení slovním vyjádřením před třídou

3. hodina

Cíl: Správné rozhodování v situacích ohrožujících zdraví.

Čte s porozuměním.

1. Motivace - Pohybová hra „Na semafor“

Postup: Žáci reagují na zrakový vjem (zelená, oranžová, červená).

2. Práce žáků s pracovním listem

- a) Učitel vysvětlí zadání úkolů před každým cvičením
- b) Cvičení 1 – učitel vypracuje společně se žáky první dva předepsané řádky na tabuli

3. Zpětná vazba

- a) Sebehodnocení
- b) Diskuse s učitelem na dané téma

Pracovní list 1



1. Po přečtení textu vyber a modrou barvou vybarvi slova z nabídky.

V lese žijí:

vlaštovky	veverky	psi	zajíci	bažanti
opice	srnky	lišky	krávy	slepice

Les byl zachráněn:

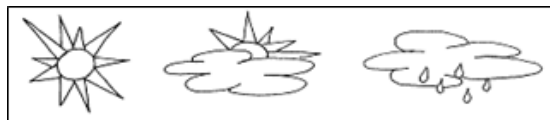
srnkami	veverkami	liškami	hady	děťmi	lidmi
---------	-----------	---------	------	-------	-------

Les byl uhašen:

listím	hlínou	vodou	jehličím	pískem
--------	--------	-------	----------	--------

2. Podle přečtené pohádky nakresli, kdo byl ČERVENÝ KOHOUT.

Pracovní list 2



1. Škrtni, co nesmíme dělat v lese.

Circle the actions that are not allowed in the forest:

- křičet
- odpočívat
- pískat na píšťalku
- kopat do mraveniště
- pálit oheň na vyhrazeném místě
- procházet se
- odhazovat odpadky
- povídat si

2. Spoj jednotlivá zvířata s jejich obydlím. K obrázku s obydlím připoj správný název.

veverky



hromada listí otvor ve stromě

mravenci



mraveniště hromada listí

ježci



otvor ve stromě hnízdo

ptáci



hnízdo

Pracovní list 3



1. Na otázky odpověz ANO nebo NE. U správné odpovědi zakroužkuj písmeno a doplň do věty v tajence.

Můžeš si u lesa zapálit oheň na vyhrazeném místě?

Můžeš jezdit na kole bez helmy?

Rozhlédneš se, když budeš přecházet silnici?

Můžeš do hluboké vody, když neumíš plavat?

Můžeš přejít silnici, když svítí na semaforu zelená?

S ano – ne **L**

I ano – ne **V**

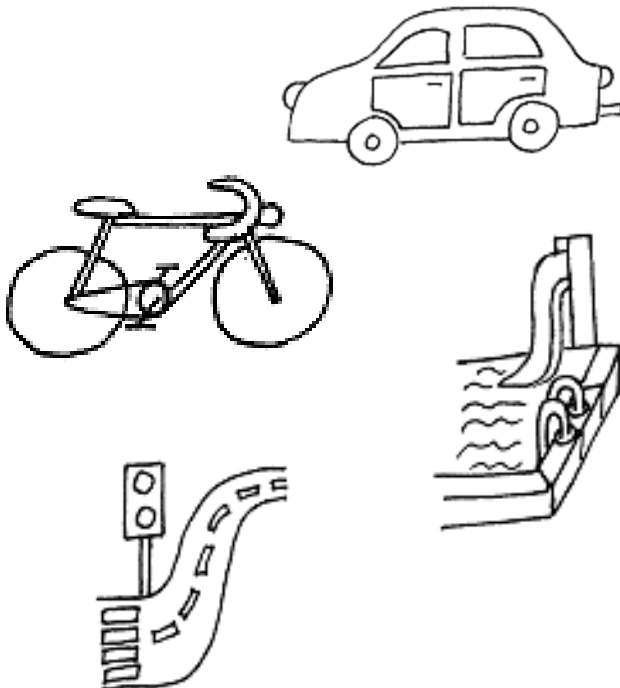
O ano – ne **K**

Z ano – ne **J**

E ano – ne **T**

Tajenka: **Chráním _____ zdraví.**

2. Stejně vybarvi obrázek a slova, která k němu patří.



slunce, kruh, voda

volant, výfuk, řidič

cyklistická helma, chrániče

přechod, semafor, silnice

7 Výsledky šetření

Šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli se zaměřilo na tři oblasti: naplnění cílů, náročnost pracovních listů z pohledu učitele, doporučené úpravy v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou. Následně jsou prezentovány výsledky hodnocení pracovních listů žáky.

7.1 Polostrukturovaný rozhovor s učiteli

Rozhovory se uskutečnily mezi autorkou diplomové práce a učitelkou, bez přítomnosti dalších osob, vždy po předchozí domluvě. Délka jednotlivých rozhovorů byla asi 20 – 25 minut. Z etických důvodů byly rozhovory zaznamenány pouze písemně. Otázky 4 až 12 (viz kapitola 5.2), týkající se ověřování metodických a pracovních listů v praxi, byly shrnuty do tří zásadních oblastí, které byly následně vyhodnoceny.

7.1.1 Naplnění vytyčených cílů

Podklady pro výsledky byly čerpány z otázky číslo 12.

➤ „Podařilo se Vám vytyčený cíl v hodině naplnit?“

Dotazované učitelky se shodly, že se jim podařilo stanovené cíle ve vyučovacích hodinách naplnit. Vytyčené cíle byly zhodnoceny dotazovanými učitelkami kladně.

Zajímavá odpověď vzešla od učitelky B: *„Nejzajímavějším cílem byl rozvoj práce s pohádkovým textem na základě prožitku, vžívání se do pocitů postav a dokreslení obrázků s využitím vlastních zkušeností.“*

Na základě zjištěných odpovědí se domníváme, že žáci mají ve většině případů s podobně řešenými situacemi zkušenosti, proto proběhlo naplnění cílů úspěšně. Zároveň došlo k upevnění správného chování či jednání v každodenních situacích pomocí zadaných úkolů v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou, což je vždy vzhledem k současné situaci ve společnosti prospěšné.

7.1.2 Náročnost pracovních listů pro žáky z pohledu učitele

Podklady pro výsledky byly čerpány z otázek číslo 4, 5, 6, 7, 8, 9.

➤ „Jsou žáci schopni pracovat s pracovním listem bez pomoci učitele?“

- „Byly informace na pracovním listě srozumitelné?“
- „Zaujal žáky pracovní list?“
- „Co bylo pro žáky nejzajímavější?“
- „Čemu žáci nerozuměli? Co pro ně nebylo pochopitelné?“
- „Byl obsah pracovních listů přiměřený věku, znalostem, množství úkolů?“

Náročnost pracovních listů byla všemi dotazovanými učitelkami, které realizovaly program Čteme a hrajeme si s pohádkou, vyhodnocena jako přiměřená a odpovídající věku žáků. Učitelky též dodávají, že žáci byli schopni samostatně pracovat a plnit zadané úkoly.

Pozitivně vnímáme odpověď učitelky D a B: *„Pracovní listy byly vytvořeny pro žáky s různými úrovněmi schopností.“* *„Jednoduché žákům přišly úkoly, které nemuseli zdlouhavě číst.“*

Tři učitelky se shodly, že nejnáročnějšími úkoly byly: čtyřsměrka, která ovšem podle dotazovaných učitelek byla náročná pouze pro slabší žáky (lekce 2, pracovní list 2, úkol 2), a postupné kroužkování písmen ve slovech, ze kterých následně vzniklo řešení (lekce 2, pracovní list 3, úkol 1). Dále měli někteří žáci problém s přečtením zadaného textu a následným doplněním chybějících slov do vět (lekce 3, pracovní list 1, úkol 1).

Jako atraktivní vyhodnotily čtyři učitelky úkoly, kde žáci museli dokreslit obrázky nebo vyhledat Martínkovu cestu domů na mapě dle předchozích uvedených pokynů. Tyto úkoly se objevují hlavně na pracovních listech k pohádce Jak se Martínek ztratil. K zajímavým úkolům pro žáky zařadily také křížovku, která se objevila hned v první lekci. Stejně jako křížovka patří u žáků k oblíbeným úkolům také různá spojování, která se objevila ve všech lekcích.

K úkolům na pracovních listech se zajímavě vyjádřila učitelka D: *„Tajemství skrývající se v připravených úkolech motivovalo žáky k práci.“*

Z výše uvedeného usuzuji, že žáci pokynům porozuměli a byli schopni samostatně plnit zadané úkoly. Pro některé žáky mohly být úkoly méně náročné. Je

možné obohatit pracovní listy o jeden rozvíjející úkol pro šikovnější a nadané žáky. Úkol nemusí být povinný pro všechny žáky.

V souvislosti s výše uvedeným bych ještě zmínila, že není důležité pracovat pouze se žáky s poruchami učení, ale i se žáky nadanými.

Zároveň si myslím, že v každé třídě se najde několik žáků, kteří jsou slabší a potřebují větší pozornost ze strany učitele, to podle mě nevypovídá o vysoké náročnosti.

7.1.3 Doporučené úpravy v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou

Podklady pro výsledky byly čerpány z otázek číslo 11 a 12.

- „Máte nějaké připomínky k metodickým a pracovním listům?“
- „Podařilo se Vám vytyčený cíl v hodině naplnit?“

K této otázce byla vítána veškerá doporučení, nápady na přepracování, úpravy či doplnění pracovních a metodických listů.

Kladně hodnotila pracovní listy učitelka A: „*Pracovní listy jsou pestré, nápadité, pro žáky zajímavé a poutavě zpracované.*“

Všechny dotazované učitelky by navrhovaly znovu přečíst upravené literární texty, jelikož se v nich vyskytlo několik obsahových nesrovnalostí.

Připomínky k rozepsání jednotlivých kroků dramatické výchovy v metodických listech bylo všemi dotazovanými učitelkami zhodnoceno kladně. Dvě z dotazovaných učitelek nemají s dramatickou výchovou žádné zkušenosti. Všechny učitelky se shodly, že na jednom z metodických listů chyběla báseň jako motivace a doporučily by báseň doplnit.

Z řad dotazovaných učitelů vzešel návrh, vložit do některých pracovních listů práci s náповědou, jelikož s ní žáci neumějí běžně pracovat. Další tři učitelky by upřednostnily, aby připravená mapa obsahovala delší trasu, kterou by se Martínek dostal domů. Mezi další prospěšné postřehy učitelek, bych zařadila barevné spojování a vložení některých slov do tabulek pro lepší přehlednost a kontrolu. Dále se tři učitelky shodly v tom, že rychlejší žáci některé pracovní listy

vyplnili s velkým předstihem před ostatními spolužáky, proto je dobré v těchto případech připravit pro rychlejší žáky další aktivity.

Výše uvedené pozitivně okomentovala učitelka B: „*Nemám zkušenost s dramatickou výchovou, proto jsem veškerou motivaci týkající se metod dramatické výchovy plnila dle zadání a pokynů v metodických listech.*“

Dotazované učitelky navrhovaly pouze drobné detaily týkající se úprav, v kapitole 7.3 jsem návrhy realizovala. Na základě výše uvedených výsledků, se domnívám, že pracovní i metodické listy byly zpracovány kvalitně.

7.2 Hodnocení pracovních listů žáky

Otázka žakovského sebehodnocení pracovních listů nebyla v rozhovoru položena, ale jelikož výsledky zjištění mohou být zajímavé, byla do diplomové práce zařazena ještě kapitola 7.2. Podklady pro výsledky vychází z hodnocení pracovních listů žáky.

V hodnocení pracovních listů žáky převažovalo vybarvení hodnotícího obrázku sluníčko. Ve všech šetřených souborech žáků se minimálně vyskytl vybarvený obrázek polojasno. Maximální počet vybarvených hodnotících obrázků s polojasnem v šetřeném souboru byl 5. Zataženo se v hodnocení pracovních listů zpravidla nevyskytlo nebo se objevilo maximálně dvakrát mezi žáky jedné šetřené třídy. Nejvyšší počet vybarvených hodnotících obrázků zataženo byl v pracovním listě 2 v pohádce O Smolíčkovi.

Pracovní listy byly dle mého názoru v souladu s věkovými zvláštnostmi, proto je všichni žáci zvládli bez větších obtíží.

7.3 Diskuse a doporučení

Pracuji jako učitelka 2. třídy a při realizaci programu Čteme a hrajeme si s pohádkou jsem sama zaznamenala některé nedostatky či pozitiva. Je velice důležité několikrát zkontrolovat, zda všichni žáci pochopili zadání úkolu. Při nepochopení je potřeba jim úkol znovu vysvětlit.

Vždy je příznivější zařazovat soubor třech pracovních listů postupně za sebou v krátkém časovém úseku, aby nebyla přerušena návaznost tématu se souvisejícími činnostmi.

Pracovní listy byly u žáků pozitivně přijaty. Většina učitelek po ověření zkonstatovala, že realizaci programu bez větších problémů zařadily do běžné výuky, aniž by narušily plnění školního vzdělávacího programu ve své třídě. Program znamenal pro učitelky inspiraci. Jde o zajímavé zpestření hodin prvouky a českého jazyka, při kterých si žáci upevňují a rozšiřují informace a zkušenosti.

Zaměřím-li se na sebehodnocení žáků, domnívám se, že může být z mnoha důvodů zkreslené a zavádějící. Přesto je důležité vlastní hodnocení úspěšnosti v pracovních listech ponechat, aby žáci měli možnost učit se vlastnímu sebehodnocení. Žáci v mladším školním věku ještě nejsou schopni sebekritického myšlení a hodnocení, k tomu musí teprve postupem času a zkušenostmi dospět. Žáci dvě až tři chyby neberou jako příliš závažné, aby vybarvili jiný obrázek než sluníčko, tedy výborný výsledek.

Sebehodnocení některých žáků je také lehce ovlivněno a zmanipulováno jejich momentálním citovým rozpoložením. Jiným žákům stačí k hodnocení pracovního listu pouze pěkný estetický vzhled. Z počátku žáci sami sebe špatně nehodnotí. Zpracuje-li se ovšem pracovní list se žáky po několikáté a několikrát je jim vysvětlen postup hodnocení, jsou žáci schopni hodnotit pracovní list objektivněji. Toto tvrzení ovšem neplatí pro všechny žáky stejně. Někteří žáci nejsou schopni ani po několikátém upozornění na postup hodnocení uznat množství svých chyb.

Na základě doporučení úprav od učitelek, které realizovaly program Čteme a hrajeme si s pohádkou, jsem znovu přečetla upravené literární texty a opravila nesrovnalosti v textu.

K dalším návrhům patřilo doplnění básně v lekci 2 (viz příloha C). Do 2. hodiny v lekci 2 byly vybrány a vloženy 2 básně jako motivace k tématu. Při realizaci 2. vyučovací hodiny si učitel může jednu z uvedených básní vybrat a využít ji jako motivaci pro žáky.

**Naše rodina
(Michal Černík)**

Ze všeho mám nejraději,
když se máma s tátou smějí.
Mám je rád a oni mě,
patříme si vzájemně.

To je táta (Michal Černík)

To je táta,
to je máma,
to je dědek,
to je bába,
to je vnouček,
malý klouček.

Následně jsem realizovala návrh využití barevného odlišení v zadání úkolu, kde jsem v lekci 1 pracovní list 3 změnila formulaci a v lekci 2 pracovní list 2 (viz příloha E) jsem vložila věty do tabulky. Doufám, že změny povedou v budoucnu k přehlednější kontrole a orientaci ve vypracovaném úkolu.

2. Jednou barvou přiřad' ke stolu vhodné potraviny. Ke škrtnutému stolu přiřad' druhou barvou nevhodné potraviny.

1. Představ si, že jsi sám doma. Škrtni, co nikdy neuděláš, když u tebe doma někdo zazvoní.

Otevřu dveře.	Zeptám se, kdo je za dveřmi?
Neotevřu.	Zavolám rodičům.
Pustím ho dovnitř.	Budu si s ním povídat.

Poslední změnou je práce s nápovědou, kterou jsem realizovala v lekci 3 pracovní list 1, kde jsem pod zadaný úkol ještě dopsala nápovědu slov, které může žák při doplňování vět použít (viz příloha F).

1. Dopln̄ jednotlivá slova do vět. Najdeš je v prvních pěti větách. Pomoci ti mohou slova v nápovědě.

Martínku, drž se mě za

Dávej a neztrať se mi.

Před cirkusem troubí na trubku.

Martínkovi se líbí.

Nápověda: *pozor, opička, ruku, šašek*

ZÁVĚR

Čtenářská gramotnost a její rozvoj je stále aktuální. Je nutné ji neustále cíleně rozvíjet, a to nejen ve školním prostředí. Proto byl jako téma diplomové práce zvolen Rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách prvouky.

V teoretické části byly přiblíženy základní pojmy týkající se diplomové práce. Podrobněji byly srovnány a vysvětleny výsledky šetření čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS v daném časovém období. Dále byly v teoretické části popsány základní informace o oblastech Člověk a jeho svět, konkrétně zaměřené na tematický okruh Člověk a jeho zdraví a oblast Jazyk a jazyková komunikace a její tři definované obory, které jsou v práci využity. V závěru teoretické části byly popsány metody a cíle dramatické výchovy na prvním stupni, jelikož je ve vytvořeném programu využita. Všechny informace, definice a pojmy obsažené v teoretické části jsou základem části praktické.

Cílem praktické části bylo vytvoření programu Čteme a hrajeme si s pohádkou, pro žáky prvního ročníku a druhého ročníku základní školy, který se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a jeho ověření vybranými učiteli v praxi. K druhému vytyčenému cíli byly formulovány čtyři výzkumné otázky.

Byl vytvořen program s názvem Čteme a hrajeme si s pohádkou, který se skládá ze 4 lekcí, k nimž bylo vytvořeno 12 pracovních listů. Program Čteme a hrajeme si s pohádkou byl ověřen v 5 různých druhých třídách základních škol.

První výzkumná otázka se zaměřila na pozitiva a negativa programu Čteme a hrajeme si s pohádkou. Pozitivum programu je spatřováno v propojení metod dramatické výchovy s pracovním listem a oceněno bylo i vhodné sestavení a logické uspořádání jednotlivých metodických pokynů, což přispívá k jednoduchému použití ve vyučování.

Druhá výzkumná otázka: Jaké činnosti v programu Čteme a hrajeme si s pohádkou byly pro žáky zajímavé a proč? Za zajímavou byla považována motivace předcházející samotné práci s pracovním listem. Byla podnětem pro pohyb a vyjádření emocí. Z šetření je zřejmé, že se v programu vyskytují úkoly různorodé a pro žáky přitažlivé. Zásadní roli hraje vizuální stránka pracovních listů, které jsou pro žáky

atraktivní. Kladně bylo učiteli hodnoceno zařazení vlastní sebehodnocení pracovních listů žáky na základě hodnotících obrázků.

Třetí výzkumnou otázkou byly zjišťovány navrhované úpravy učitelem. Doporučené úpravy nebyly zásadní. Šlo o úpravy v literárních textech, jednom metodickém listu a vybraných úkolech na pracovních listech. Bez upozornění ostatních učitelek na základě vlastního hodnocení žáky jsem došla k závěru, že je možné doplnit pracovní listy o nadstavbové úkoly pro nadané žáky.

Ve čtvrté výzkumné otázce bylo zjišťováno, zda byly v programu vytyčeny cíle, které se nepodařilo naplnit. Cíle v metodických listech byly vytyčeny srozumitelně a na základě zvolených metod došlo k jejich naplnění.

Ověřením programu bylo zjištěno, že jeho přínos pro žáky je v obohacení výuky o metody dramatické výchovy.

Pro učitele jsou výhodné podrobně zpracované metodické postupy. Učitel se může věnovat vlastní přípravě aktivit do výuky, přínosem je také variabilita a možnost využití mezipředmětových vztahů. Po úspěšném ověření může být program nabídnut a využit na jiných základních školách jako obohacení výuky pro učitele vedle učebnic.

Tvoření programu mělo velký přínos i pro mne. Zjistila jsem, že je důležité každý úkol důkladně promyslet a zohledňovat ve všech případech věkové zvláštnosti žáků. Po vytvoření programu vím, že není jednoduché

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. 2008.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA 2012: schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 25 s. ISBN 978-80-905632-5-4.
- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011, 155 s. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.
- WILDOVÁ, Radka (ed.). *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 84 s. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
- PALEČKOVÁ. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Česká školní inspekce, 2013. ISSN 978-80-905632-0-9.
- PIRLS 2011 a TIMSS 2011: Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.
- JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty a učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Studijní opora.

METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost – Cesta ke vzdělání*. Ostrava.

JOHNOVÁ, Jana, Věra KUČTOVÁ a Mária VÁGOVÁ. *Můj svět a pohádka*. vyd. 1. Liberec: Dialog, 2007. ISBN 978-80-86761-57-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Upravené literární texty

Příloha B: Řešení některých složitějších úkolů

Příloha C: Upravená lekce 2 – metodický list (2. hodina)

Příloha D: Upravená lekce 1 – pracovní list 3

Příloha E: Upravená lekce 2 – pracovní list 2

Příloha F: Upravená lekce 3 – pracovní list 1

Příloha G: Návod k hodnocení pracovních listů žáky

Příloha H: Popis dramatických metod

Jak se tlustému medvídkovi nevyplatilo přejídání

Marie Adámková

V horách žila rodina medvědů. Táta medvěd se staral, aby měli co jíst. Starší z medvědů byl u každého jídla první. Medvědice mu musela připomínat, že nesmí sníst všechno sám.

Starší medvěd rostl hlavně do šířky. Jednou přišel táta medvěd domů pozdě a k jídlu nepřinesl nic. „Zítra odtud odejdeme. Tady bychom zahynuli hladu.“ Brzy ráno se vypravili na cestu.

„Počkejte na mě, já už nemůžu, bolí mě nohy,“ stěžoval si tlustý medvídek. „Půjdeme tedy pomalu,“ řekl táta medvěd.

Přišli do hustého lesa. „Jé, tady jsou houby!“ Vykřikl radostí tlustý medvídek a hned se do nich pustil. „Počkej, nesněž je všechny, nech nám taky!“ Tlustý medvídek je však všechny spolykal.

„Tohle se nedělá! O jídlo se mají všichni podělit!“ Řekla medvědice rozzlobeně.

Po chvíli přišli na palouček, kde bylo plno hub a potůček s pramenitou vodou. „Dál už nepůjdeme, přečkáme tady zimu.“ Najedli se, napili a začali hledat úkryt před zimou. Mladší medvídek pobíhal mezi skalami. „Tady je krásná jeskyně!“ křičel na ostatní.

Táta medvěd a máma medvědice se protáhli dovnitř. „Tady nám bude dobře,“ pochvalovali si. Tlustý medvěd chtěl také dovnitř, ale do jeskyně se protáhnout nedokázal.

„Když budeš méně jíst a více se pohybovat, shodíš pár kil,“ řekl táta medvěd. Tlustý bráška trávil noci venku v zimě a sám. Každé ráno vyběhl do lesa a pobíhal sem a tam. „Musím zhubnout,“ říkal si.

Jednoho večera, zrovna začal padat sníh, se protáhl otvorem do jeskyně. „Dokázal jsi to. Jsi pašák,“ poplácal ho táta medvěd. „Nezlobte se, že jsem byl tak sobecký,“ omlouval se medvídek.

O Smolíčkovi

Božena Němcová

Smolíček bydlel u jelena se zlatými parohy. Jelen chodíval na pastvu a přikazoval Smolíčkovi, aby nikoho nepouštěl.

Jednoho dne někdo zaklepal: „Smolíčku, otevři nám sedničku, jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme.“ Smolíček neotevřel. Když přišel jelen, povídal mu, že někdo klepal na dveře. „Dobře jsi udělal. Kdybys jeskyňkám otevřel, odnesly by tě.“

Druhý den šel jelen opět na pastvu. Tu se ozvou líbezné hlásky: „Smolíčku, otevři nám sedničku, jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme.“ Ale Smolíček že neotevře! Jeskyňky se začaly zimou třást a Smolíček pootevřel. Děkovaly mu a strčily mezi dveře dva prstíčky. Potom ho chytily a pryč utíkaly.

Pustil se Smolíček do volání: „Za doly, za hory, mé zlaté parohy, kde se pasou! Smolíčka pacholíčka jeskyňky nesou!“ Jelen se nedaleko pásal, přiběhl a jeskyňkám ho vzal. Doma dostal Smolíček na pamětnou.

Jednoho dne se zase ozvalo: „Smolíčku, otevři nám sedničku, jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme.“ Smolíček, že neotevře, že by ho odnesly. „Ne, my tě neodneseme, nemáš se čeho bát.“

Smolíček se dal umluvit a jeskyňky Smolíčka opět chytily a pryč s ním utíkaly. Smolíček zase volal jelena. Ale ten se pásal daleko, neslyšel ho, a jeskyňky ho donesly až domů.

Když už mnoho dní u nich byl a mnoho dobrot snědl, zdál se jim dost tlustý. Vzaly ho tedy a nesly do pece.

Smolíček se pustil do volání: „Za doly, za hory, mé zlaté parohy, kde se pasou! Smolíčka pacholíčka jeskyňky nesou!“

Tu se ozvou rychlé skoky, jelen zlatoparohatý přiběhne, Smolíčka pacholíčka nabere na parohy a uhání s ním domů.

Jak se Martínek ztratil

Eduard Petiška

„Martínku, drž se mě za ruku. Dávej pozor a neztrať se mi,“ říká maminka Martínkovi.

Před cirkusem troubí šašek na trubku. Vedle šaška sedí opička. Martínkovi se opička líbí. Rád by věděl, zda opičky jedí krupicovou kaši. Zeptá se na to maminky. Otočí se, ale kde je maminka? Stojí tu cizí paní a pak ještě jedna, ale žádná z nich není maminka.

Martínek jde maminku hledat. Na kolotoči se vozí děti na labutích, tygrech a Martínek pláče.

„Copak se ti stalo, chlapečku?“ zeptá se ho Helenka. Martínek si utře slzy a povídá: „Nemohu najít ma-min-ku.“

„Tak ji najdeme spolu,“ řekne Helenka. Martínek chodil s Helenkou po pouti.

„Jaké měla tvoje maminka šaty?“ vzpomněla si Helenka. „Maminka měla šaty jako autíčko na kolotoči.“ Autíčko je červené. „Budeme hledat maminku s červenými šaty,“ řekne Helenka. Táhle svítí červené šaty, ale Martínek říká: „To není moje maminka.“

„Snad měla tvoje maminka jiné šaty.“ „Už vím,“ zavolá, „maminka měla šaty, jako má tamta panenka ve střelnici sukýnku.“ „Tak to měla maminka žluté šaty,“ řekne Helenka. Hledají a najdou maminky v žlutých šatech, ale žádná z nich není Martínkova maminka.

„Takové šaty měla maminka,“ říká Martínek a ukáže na šaškovu čepici. „To je zelená čepice,“ řekne Helenka, „budeme hledat maminku v zelených šatech.“ „Martínku, neměla snad maminka modré šaty?“ „Ano,“ povídá Martínek, „modré šaty měla maminka.“

Nějaká paní k nim běží. „To je moje maminka!“ volá Martínek. Martínkova maminka má šaty červené, žluté, zelené i modré. Maminka má šaty květované.

PETIŠKA, Eduard. *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. Praha: Albatros, 1977. (Upravená verze)

O červeném kohoutu

Eduard Petiška

V lese žila veverka. Učila veveričky skákat. Když byly už vysoko, zašeptala stará veverka: „Pst, tiše!“

„To je člověk. Někteří lidé v lese křičí a honí veverky. To jsou zlí lidé. Ale jsou také hodní. Ti dávají v zimě do lesa seno, aby srnky neumřely hlady.“

Člověk pod nimi si zapálil dýmku a zahodil zápalku. Zápalka padla na suchou trávu a malý červený kohoutek se rozběhl po trávě. Člověk odešel.

Veverky se dívaly, jak červený kohoutek skáče od trávy k trávě. Už to nebyl červený kohoutek, už to byl červený kohout. Veverky se rozběhly a křičely: „Červený kohout je v lese!“

„Co křičíte veverky?“ ptali se zajíci.

„Červený kohout je v lese!“ křičely veverky. Jak to zajíci uslyšeli, utekli. „Co křičíte, veverky?“ ptali se bažanti. „Červený kohout je v lese!“ křičely veverky. Jak to bažanti slyšeli, odletěli.

Utíkala i liška s liščaty. Červený kohout prskal a hučel: „Všechno sním!“

Dupity, dup, utíkaly před kohoutem srnky.

„Byl jsem malý kohoutek, teď je ze mne velký ohnivý kohout.“

„Kde budeme bydlet a co budeme jíst?“ vzdychala zvířátka.

„A přece les nesníš!“ křičely veverky.

V lese právě trhaly děti borůvky.

„Jejda, to je veverek!“ smály se děti a rozběhly se za veverkami.

„Hu, hu!“ zavolal na děti červený kohout, když k němu doběhly.

„Hoří,“ křičely děti a běžely do hájovny. Lidé šli lesu na pomoc. Zahnali červeného kohouta, udupali ho, zasypali ho hlínou a pískem – uhasili oheň. „To byly chytré děti,“ říkali lidé, „dobře to provedly.“

„To my ne,“ usmívaly se děti, „to veverky.“

Řešení: Lekce 1, pracovní list 1

1. Vylušti křížovku a doplň tajenku.

1. Z potoka chtěli

2. Tatínek nenašel

3. Medvídko bolí

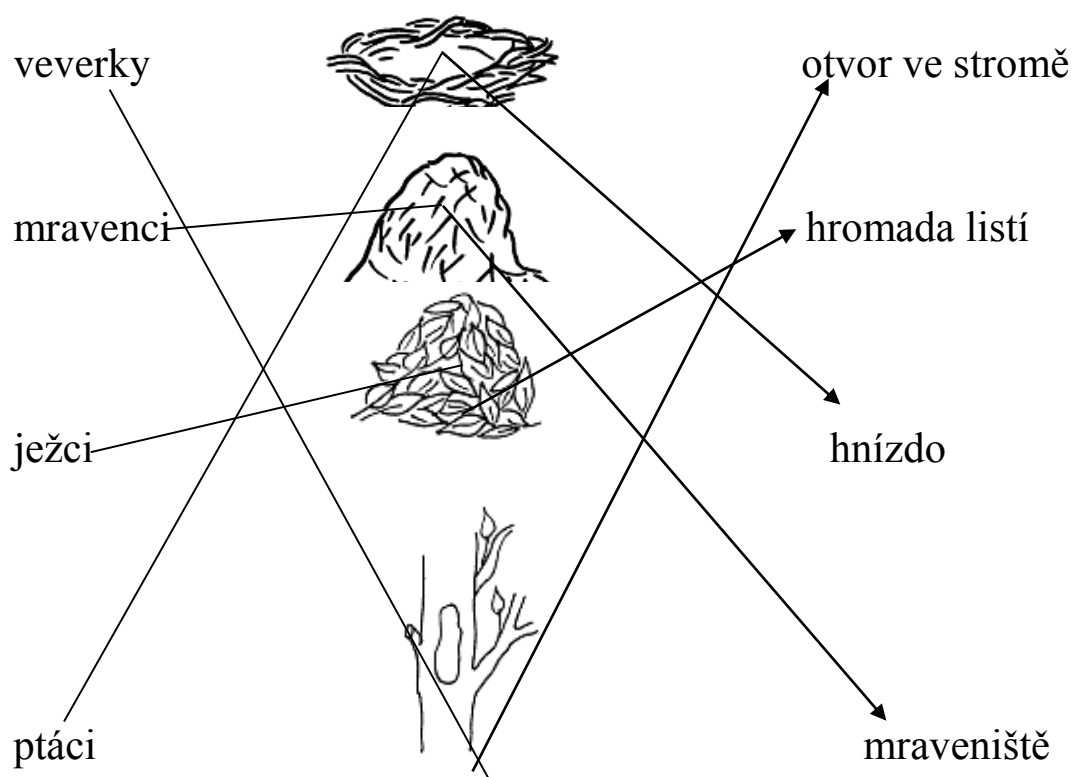
4. Domovem se stala

5. V lese našli

				1.	P	Í	T
2.	J	Í	D	L	O		
		3.	N	O	H	Y	
4.	J	E	S	K	Y	N	Ě
5.	H	O	U	B	Y		

Řešení: Lekce 4, pracovní list 2

2. Spoj jednotlivá zvířata s jejich obydlím. K obrázku s obydlím připoj správný název.



Lekce 2 - metodický list

Název pohádky: O Smolíčkovi

Ročník: 1. (4. čtvrtletí) – 2. (1. čtvrtletí)

Téma: Člověk a jeho zdraví

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy: Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.

Chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci.

Pojmy: poslušnost, setkání s cizími lidmi, sám doma

Pomůcky: psací potřeby, pastelky, pracovní list, text pohádky, pohádkové předměty (lískové oříšky, kulička hrachu, hrneček, ubrousek, perník, ...), kartičky se souslovím MOJE RODINA

Průběh vyučovacích hodí

2. hodina

Cíl: Upevňování účelného rozhodování a jednání v situacích ohrožení vlastní bezpečnosti.

Orientace v tabulce a vyhledání podřazených názvů.

1. Motivace

Naše rodina (Michal Černík)

Ze všeho mám nejraději,

Když se máma s tátou smějí.

Mám je rád a oni mě,

Patříme si vzájemně.

To je táta (Michal Černík)

To je táta,

to je máma,

to je dědek,

to je bába,

to je vnouček,

malý klouček.

2. Samostatná práce žáků s pracovním listem

a) Učitel vysvětlí zadání před každým cvičením

b) Cvičení 2 překresleno na tabuli

c) Společná kontrola cvičení 1, obhájení svého řešení

d) Nakreslení čtyř směrů na tabuli

e) Napsání jednoduchého slova např. kolo čtyřmi směry na tabuli

f) Společné vyhledávání jednotlivých slov (dle pochopení v konkrétní třídě)

g) Společné vylustění křížovky

h) Cvičení 3 – po vypracování diskuse k otázce: ***Může mít někdo rodinného příslušníka jako souseda? Dověst žáky k závěru – soused může být osoba cizí, známá, příbuzná.***

3. Zpětná vazba

Sebehodnocení jednotlivých žáků

Pracovní list C



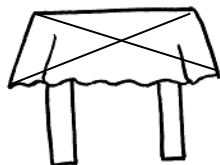
1. Co budu dělat, abych prospěl svému tělu? Zakroužkuj.

jíst mnoho bonbonů
hrát často na počítači
pravidelně jezdit na kole
jíst ovoce a zeleninu

jíst každý den nanukové dorty
chodit na procházky
chodit včas spát
dívat se na televizi

2. Jednou barvou přiřad' ke stolu vhodné potraviny. Ke škrtnutému stolu přiřad' druhou barvou nevhodné potraviny.

rýže
chléb
jablko
lízátko



brokolice
okurka
sušenka
mléko

3. Správně spoj:

Sport

četba
pití
plavání

Zelenina

švestka
mrkev
jablko

Pracovní list B



1. Představ si, že jsi sám doma. Škrtni, co nikdy neuděláš, když u tebe doma někdo zazvoní.

Otevřu dveře.	Zeptám se, kdo je za dveřmi?
Neotevřu.	Zavolám rodičům.
Pustím ho dovnitř.	Budu si s ním povídat.

2. Čtyřmi směry škrtni názvy lidí, které znáš, a vylušti tajenku.

Nikdy se nemám bavit s

K	U	N	V	C	S
I	B	Z	A	Í	T
M	R	I	T	L	R
I	A	M	Á	M	Ý
A	T	E	T	D	C
A	R	T	S	E	S
S	O	U	S	E	D
D	Ě	D	A	M	I

máma



děda

sestra

soused



táta

bratr

vnuk

teta

3. Zakroužkuj ve

sloupečku, který z názvů osob nepatří do rodinných příslušníků.

Pracovní list A



1. Doplň jednotlivá slova do vět. Najdeš je v prvních pěti větách. Pomoci ti mohou slova v nápovědě.

Martínku, drž se mě za

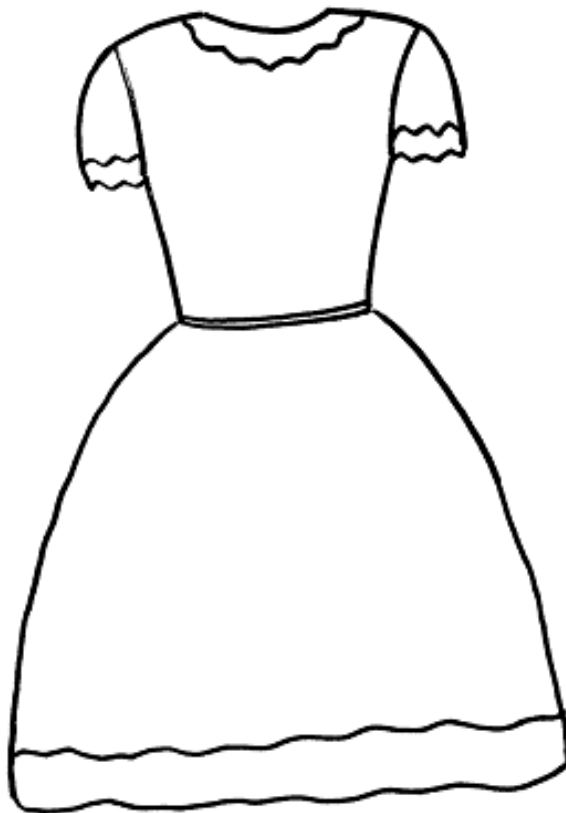
Dávej a neztrať se mi.

Před cirkusem troubí na trubku.

Martínkovi se líbí.

Nápověda: *pozor, opička, ruku, šašek*

2. Vyhledej v šedivém rámečku věty, ve kterých se dozvíš, jaké šaty měla maminka. Pokus se takové šaty nakreslit.

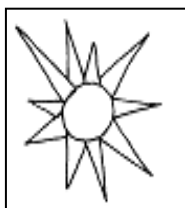


Návod k hodnocení pracovních listů žáky

Cíl: Vést děti k vlastnímu hodnocení práce

Učitel poučí žáky o správném vlastním hodnocení pracovního listu vybarvením hodnotícího obrázku. Hodnotící obrázek je umístěn v úvodu každého pracovního listu vedle názvu Pracovní list A, B nebo C.

Pokyny učitele k žákům:



Pokud byl pro vás pracovní list lehký, vybarvíte obrázek sluníčka. Znamená to, že jste ho zpracovali bez pomoci učitele a spolužáků. Měli jste v pracovním listě po společné kontrole nejvýše dvě drobné chyby nebo dokonce žádnou chybu. Okamžitě jste pochopili zadání jednotlivých cvičení.



Jestliže chcete vybarvit obrázek sluníčka za mrakem (polojasno), znamená to, že pracovní list pro vás nebyl ani lehký ani příliš složitý. Stačila Vám pomoc učitele či spolužáků, jelikož jste okamžitě po přečtené nepochopili zadání jednotlivých úkolů. Po kontrole spolu s učitelem jste přišli na několik chyb.



Obrázkem mraku s deštěm dáte učiteli najevo, že byl pro vás pracovní list velmi těžký. Nezvládli jste zpracovat ani jeden z úkolů na stránce pracovního listu. Nepomohla vám ani pomoc, nápověda učitele či spolužáka. Vůbec jste nepochopili zadání úkolů.

Popis dramatických metod

Úplná hra

Metoda úplné hry zahrnuje veškeré pohyby, postoje, dotyky těla v prostoru. Výše uvedené jednání probíhá vzhledem k ostatním osobám a zahrnuje také zvuky a věci, kterými se člověk obklopuje. Pomocí plné hry tedy získáváme nejúčelnější informace o osobnosti jedince. Jde také o univerzální metodu, která naplňuje všechny cíle dramatické výchovy. Základním a nejvíce používaným prvkem je pohyb a vstupování do role.

Narativní pantomima

Učitel či určený žák při Narativní pantomimě vyprávějí. Ostatní žáci hrají pantomimu podle toho, co slyší. Vyprávění musí být vhodné a předem připravené. Důležitou roli hraje akce. Vedení při vyprávění může být návodné nebo do určité míry volné.

Plná pantomima

Plná pantomima se jako metoda nejvíce praktikuje pro pantomimizaci osob. Jde o úplnou činnost těla. U této metody si musíme uvědomit, že myšlenky postav se velmi těžko vyjadřují.

Pohybové hry

Pohybová cvičení mají funkci uvolňovací, rozehřívají organismus a využívají se jako motivace k další práci.

Živé obrazy

Živé – nehybné obrazy sehrává situace jevu jednou nebo několika osobami beze slov a bez pohybu s výraznou mimikou obličejů. Mluvíme-li o živém obraze, sestaveném z více osob, musíme vědět, že může jít o vzájemný vztah mezi hráči. Dále může být Živý obraz vystavěn na základě slovní aktivity jedinců nebo činností jiných osob, které se mohou stát „sochaři“. Živý obraz může fungovat bez proměny. Jde o stabilní podobu obrazu. Též ale může vznikat Živý obraz s proměnou. Hovoříme tedy o sledu obrazů bez přerušování a mlčky. Proměny probíhají zpravidla na předem stanovený signál učitele, hráče, společného pocitu a tak dále. Živé obrazy jsou prostředkem, který zpravidla vyjadřuje zkušenost hráče a je náročný na pohybovou schopnost.