

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky



PETRA BEDNAŘÍKOVÁ

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**PROJEKTOVÁ ČINNOST V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ
REFORMY NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE ZAMĚŘENÁ NA PODPORU
ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

OLOMOUC 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a v seznamu použité literatury uvádím veškerou použitou literaturu a zdroje.

V Dobrkovicích 8. 4. 2013

.....

podpis autora

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a přínosné rady při tvorbě mé diplomové práce. Dále chci poděkovat paní ředitelce, paní zástupkyni a kolegyním ze Základní školy Velký Ořechov za spolupráci, vstřícnost, ochotu a trpělivost. V neposlední řadě mé rodině a všem, kteří mě jakkoli podpořili.

Obsah

ÚVOD	6
1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA	8
1.1 České primární školství po roce 1989	8
1.2 Národní kurikulum	11
1.3 Charakteristika Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice	14
1.4 Vymezení pojmu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů	16
1.4.1 Charakteristika a cíle základního vzdělávání na 1. stupni základní školy	17
1.4.2 Klíčové kompetence	19
1.4.3 Vzdělávací oblasti	21
1.4.4 Průřezová témata	22
1.5 Charakteristika školního vzdělávacího programu	23
1.6 Charakteristika předmětu Jazyk a jazyková komunikace	25
2 ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	27
2.1 Vymezení pojmu čtenářství	28
2.2 Vymezení pojmu gramotnost	28
2.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	29
2.3.1 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti	31
2.3.2 Výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti	32
3 PROJEKTOVÁ VÝUKA	33
3.1 Fáze a průběh řešení projektové výuky	34
3.2 Délka projektu	36

4	PROJEKTOVÁ ČINNOST NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VELKÝ OŘECHOV	38
4.1	<i>Projekt zaměřený na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti na 1. stupni Základní školy Velký Ořechov</i>	39
4.2	<i>Projekt Žák a moderní výuka</i>	41
4.3	<i>Popis vybraných aktivit zaměřených na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti</i>	42
4.3.1	<i>Slavnosti knížek a pasování prváků na malé čtenáře</i>	42
4.3.2	<i>Literární beseda na téma POHÁDKY</i>	44
4.3.3	<i>Týden knihoven</i>	45
4.3.4	<i>Společně čteme dětem</i>	46
4.3.5	<i>S Českým Honzou po Evropě</i>	47
4.3.6	<i>Beseda Zdeněk Miler dětem</i>	48
4.3.7	<i>Pohádkový podvečer s nocováním</i>	49
4.4	<i>Metodologie prověřování</i>	50
4.5	<i>Postup prověřování</i>	51
4.6	<i>Respondenti</i>	53
4.7	<i>Vyhodnocení pracovních listů</i>	53
4.8	<i>Testování a výsledky hypotéz</i>	70
4.9	<i>Výsledky problémových otázek.....</i>	76
	ZÁVĚR	79
	ANOTACE.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....	82
	PŘÍLOHY.....	86

ÚVOD

„Pro dobrou knihu, musí být dobří čtenáři.“

Victor Hugo

Cílem předkládané diplomové práce je analyzovat a vyhodnotit úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základní školy. Pro praktické ověření stupně čtenářských dovedností, slouží jako prostředí výzkumu Základní škola Velký Ořechov.

Z různých výzkumů, které proběhly na této škole, z praxe učitelů českého jazyka a v neposlední řadě z rozhovorů s žáky vyplývá, že čtenářská gramotnost je čím dál nižší. Přiblížit četbu dětem jednadvacátého století je stále obtížnějším úkolem a větší výzvou. Primárním důvodem despektu dětí vůči tištěné literatuře je stále silnější vliv počítačových technologií a sociálních sítí, které způsobují spíše lingvistické deformace a nežádoucí odchylky, než práci s knihou.

Existuje nemalé množství metod a projektů zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti. Z výsledků mezinárodních výzkumů, zaměřených na tuto problematiku je zřejmé, že Česká republika nedopadla, i přes obecně rozšířený názor o vysoké kvalitě české vzdělanosti, zrovna nejlépe. Tuto skutečnost přijímá veřejnost s rozpaky, a proto je nadměrně motivující pokusit se o směrodatný průzkum, který by ukázal, jaké čtenářské úrovně dosahují žáci průměrné základní školy.

Jedním z rozhodujících faktorů výběru tématu je využitelnost a celkový přínos. Základní škola Velký Ořechov se v jednom z dlouhodobých projektů zabývá také právě otázkou zpřístupnění a přiblížení četby mladým generacím. Cílem je vytvořit klima, které bude konkurenceschopné virtuální zábavě jako počítačové hry či internetu.

České školství prošlo školskou kurikulární reformou a názory veřejnosti, rodičů a učitelů na změny ve školství jsou odlišné.

V teoretické části diplomové se snažíme o analýzu vymezení teoretických a odborných názvů, od kterých se celá diplomová práce odráží.

Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na vzdělávací politiku v České republice po roce 1989 až do současnosti, vymezení pojmu kurikulum a dalších pojmů, které s reformou školství souvisí. Pojmy se budou v celé diplomové práci prolínat.

Ve druhé kapitole bude vymezen pojem čtenářství a čtenářská gramotnost, který je stěžejní částí předkládané diplomové práce. Snahou bude ukázat srovnání těchto dvou pojmů. Kapitola je věnována vysvětlení pojmu gramotnost, ale zejména se zabývá gramotností čtenářskou.

Třetí kapitola bude zaměřena na projektovou výuku na prvním stupni základní školy.

Čtvrtá kapitola bude částí empirickou. Bude zde popsán projekt zaměřený na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti a popsány vybrané aktivity, které projekt podporují. Pomocí pracovních listů bude zjišťována úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně Základní školy Velký Ořechov. Výsledky jednotlivých ročníků budou vyhodnoceny.

1 VZDĚLÁVACÍ POLITIKA

V České republice (dále i ČR) je teorie vzdělávací politiky na samém začátku svého rozvoje a před rokem 1989 v podstatě neexistovala.

„Vzdělávací politika jakožto praktická činnost školských orgánů realizujících rozhodnutí politického centra se u nás samozřejmě prováděla, ale její teorie a výzkum zůstávaly vědecky nerozpracované, resp. nebylo možné se jimi zabývat.“ (Průcha, 2000, s. 149).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 272) je vzdělávací politika: *„Odborná činnost vytvářející základní strategie pro plánování, hodnocení, budoucí rozvoj vzdělávací soustavy na celostátní úrovni. Zahrnuje též rozhodnutí o financování vzdělávací soustavy, skladbě a pluralitě školství, přístupnosti vzdělání, legislativních základech vzdělávací soustavy. V ČR po r. 1989 se vzdělávací politika obtížně vytváří v podmínkách obnovené demokracie, jejími hlavními aktéry jsou MŠMT ČR a Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Parlamentu České republiky. Malý vliv na ni u nás mají zástupci veřejnosti, pedagogické vědy a výzkumu.“*

Vzdělávací politika je součástí společenského života. Působí na instituce školské, mimoškolské, na výchovu v rodině a v neformálních skupinách. Je hodnoticí analýzou současného a předchozího stavu vzdělávání a prognózou dalšího vývoje společnosti. Součástí vzdělávací politiky je v její realizaci přítomna řada subjektů, které mají v tomto procesu rozdílnou roli. Každý subjekt plní svou funkci. Některé subjekty jsou tvůrci vzdělávací politiky, jiné mají poradní pravomoci a dále existují ty subjekty, které vzdělávací politiku jen sledují a komentují.

1.1 České primární školství po roce 1989

Po roce 1989 došlo v České republice ve školství k řadě změn. Všechny změny směřovaly k proměně českého vzdělávacího systému v moderní systém, který by zachoval domácí tradice a zároveň by byl v souladu se základními vývojovými trendy západoevropských zemí.

Nastaly změny v oblasti ekonomické, politické i sociální. Školská reforma byla pojata jako komplexní, dlouhodobý a postupný proces, ve kterém jednotlivé kroky na

sebe navazují koncepčně i realizačně, zejména časově. Předpokladem výchozího bodu bylo formulovat vzdělávací politiku státu (Spilková, 2005).

Na rozdíl od ekonomické reformy, kde byla vize jasně formulována, postrádala vzdělávací politika východisko v jednoznačné podobě ucelené vzdělávací politiky. Přesto byly realizovány různé změny strukturální, administrativní, kurikulární, změny v oblasti financování apod. Některé změny si odporovaly a v několika případech se dostaly do rozporu s vývojovými trendy západoevropského školství.

V prvních letech po roce 1989 se ukazuje, že transformace školské reformy byla podceňena. Poukazovalo se především na období první poloviny devadesátých let. V tomto období přitom vzniklo velké množství materiálů, které se mohly stát základním východiskem k tvorbě základního konceptu komplexní transformace českého vzdělávacího systému.

Začala vznikat řada projektů, které se začaly shodovat v nutnosti zásadní změny. Za důležité se považovalo prolínání vnitřní a vnější reformy. Vnější by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměnu uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu. Jedná se především o přístup k žákovi, kvalitu komunikace, sociálního klimatu, metody a formy výuky, způsob hodnocení žáků apod. Principy humanizace, demokratizace a liberalizace jsou klíčové principy, na kterých má být budováno české školství.

Zhruba v polovině devadesátých let začaly vznikat další dokumenty vzdělávací politiky. Mezi významné dokumenty, které byly vydány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále i MŠMT ČR) patří Standard základního vzdělávání, který vznikl v roce 1995 a navazuje na dokument Kvalita a odpovědnost (Spilková, 2005).

Standard měl vyjadřovat pro společnost představu o povinném základním vzdělávání. Dokument obsahuje celek cílů přiměřených věku a zralosti žáků, i představy o vzdělanostním a osobnostním profilu absolventa základního vzdělávání. Cíle jsou formulovány v rovině poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáků. Obsahové jádro základního vzdělávání je vyjádřeno prostřednictvím kmenového učiva, které má být závaznou součástí vzdělávacích programů.

Mělo by zajišťovat srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním školství. Na základě Standardu základního vzdělávání, dochází k novému pojetí kurikulární politiky (Spilková, 2005).

V návaznosti na Standard základního vzdělávání byly v letech 1996 až 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Program Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997), které umožnily výuku diferencovat (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Program Obecná škola znamenal výrazný pokrok v kurikulární oblasti. Do této doby se používaly jednotné osnovy pro základní vzdělávání. Klade se v nich důraz na potřeby a individuální možnosti žáků. Z hlediska psychologie je rehabilitován význam přiměřenosti nároků na dítě, význam dětské zkušenosti, smyslového vnímání v poznávacím procesu, důležitost činnostních metod, prožitkového učení a osobnostně rozvíjející pojetí základní školy. Jejím cílem je celková kultivace dětské osobnosti a položení základů vzdělanosti.

Druhým vzdělávacím programem byl program Základní škola. Svou koncepcí nejvíce připomínal dosavadní kurikulární dokumenty a stal se nejvíce rozšířeným programem v celostátním měřítku.

Dalším kvalitním vzdělávacím programem je Národní škola, vytvořena týmem učitelů a ředitelů ze sdružení Asociace pedagogů základního školství České republiky. Záměrem bylo využití zkušeností z praxe. Program zdůrazňuje možnost projektového vyučování (Spilková, 2005).

Všechny vzdělávací programy jsou konstruovány tak, aby jejich výstupy na konci 1. a 2. stupně základní školy (tj. po ukončení 5. a 9. ročníku) byly srovnatelné (Průcha, 2000).

V polovině devadesátých let bylo uvedeno, že dokončení nového školského zákona se zkomplikovalo a byly novelizovány stávající zákony.

Ukázalo se, že nebude snadné sjednotit rozporné názory na nový „školský zákon“. Byla to jedna z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v ČR po roce 1989 (Spilková, 2005).

„Až po necelých deseti letech, které uběhly od zásadní politické, společenské a ekonomické změny v roce 1989, přijala vláda České republiky v dubnu 1999 usnesení č. 277, v němž na základě svého programového prohlášení schválila hlavní cíle vzdělávací politiky.“ (Spilková, 2005, s. 20).

Tyto cíle se staly východiskem pro zpracování materiálu nazvaného Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. MŠMT ČR se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všechny další aktivity podílející se na utváření národní vzdělanosti se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého

rámce vzdělávací politiky, který má být veřejně vyhlášen v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. Bílé knihy, jak jsou obdobné texty strategického charakteru v zahraničí označovány (Spilková, 2005).

1.2 Národní kurikulum

S pojmem kurikulum se v oblasti pedagogiky setkáváme velmi často. Tento pojem se do ČR dostává ze zahraničních pramenů, kde je běžným, i když ne jednoznačně vymezeným pojmem. V ČR se pojem kurikulum používal již za dob Jana Amose Komenského, postupně však vymizel a ve dvacátém století pronikl zpět do popředí pedagogické terminologie.

Užší pojetí kurikula se vztahuje k obsahu školní výuky, jeho výběru a uspořádání v určitém rámci (na daném stupni vzdělávání nebo v určitém vyučovacím předmětu). V širším významu je kurikulum chápáno jako celkový program vzdělávacích institucí. Zahrnuje komplex otázek co učit, koho učit a jak učit (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 128) je kurikulum: *„Kurikulum garantované státem, společný národní rámec – kurikula, určený veškeré populaci ve školním věku. Termín byl zaveden zákonem v r. 1988 v Anglii (angl. National curriculum). „Dnes je běžný v mezinárodní pedagogice a používáný v řadě zemí. Zahrnuje obecné cíle školního vzdělávání, vymezení klíčových dovedností a základních složek obsahu, stanovuje cíle, kterých mají žáci dosáhnout v určitých věkových obdobích, a obsahuje směrnice k realizaci ve školách.“*

Kurikulum je souhrn znalostí, které si má člověk v dané společnosti osvojit. Odráží úroveň rozvoje i potřeby života, je součástí kultury společnosti. Vzhledem k tomu, že škola a vzdělávací instituce jsou součástí společnosti, vytváří daná kultura a vzdělávání velmi úzké vztahy (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Slovo kurikulum pochází z latiny, v překladu běžím. Často se také užívá termín curriculum vitae, v překladu běh života. Kurikulum se chápalo jako určitý časový úsek, průběh, okruh poznatků určených k naučení. V 18. století se termín kurikulum postupně vytrácel a místo něho se prosazoval termín učební plán. Avšak ve světě se termín kurikulum udržel dodnes a odtud se v posledních letech znovu rozšířil do Evropy.

Tento termín není ani dnes přijímán a jednotně chápán. „*Přináší do pedagogiky nový, obecnější pojem, který vhodně doplňuje termíny učební plán a učební osnovy, spojuje je a včleňuje do obecnější roviny. V tomto obecnějším pohledu lze kurikulum chápat jako obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnostech, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14)

V současné době čelí zvýšenému zájmu pedagogů. Kurikulum lze tedy chápat jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte, plánovanou, záměrně vytyčenou a nasměrovanou cestu, při níž dítě získává zkušenosti na základě svých schopností i zájmů.

Kurikulum je též chápáno jako vzdělávací program, plán nebo projekt vzdělávacího působení – vytyčení směru, délky a cíle trasy. Obsahová náplň výchovně vzdělávacího působení, vše, co bývá zahrnuto v osnovách a metodických příručkách – kudy trasa povede, kde se dá zrychlit, čeho si zvláště všimnout a co lze pominout. Dále je chápáno jako dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí, všechno, co dítě ve škole získalo, včetně úsilí, které ke splnění úkolu vynaložilo, a co mu umožní pokračovat v další cestě (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Národní kurikulum představuje určitou jednotu dosahovaných výsledků a vymezuje jednotné základní vzdělávání (Maňák, Janík, Švec, 2008).

V díle *Moderní pedagogika* se rozlišují tyto tři roviny kurikula (Průcha, 2002):

Zamýšlené kurikulum – obsah vzdělávání se zaměřuje na témata daného učiva, které je plánováno, obsah plánovaného učiva (činnosti, které mají učitelé a žáci v plánovaných tématech učiva vykonávat, jaké předpokládané dovednosti mají v důsledku toho získávat), rozvoj žákovských postojů, zájmů a motivací.

Realizované kurikulum – učivo, které bylo dětem skutečně předáno konkrétním učitelem, v konkrétních školách a třídách.

Dosažené kurikulum – učivo, které si žáci konkrétně osvojili

Žák a kurikulum

V předchozích kapitolách byla pozornost především věnována kurikulu jako dokumentu. „*Vedle chápání kurikula jako dokumentu (textu) se v novějších přístupech prosazuje také chápání kurikula jako obsahu zkušenosti, kterou žáci ve škole získávají.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 61)

Žákovo pojetí učiva se vztahuje k různým obsahovým či tématickým oblastem školního vzdělávání. Každý žák se učí jinak a obsah učiva zvládá po svém. Rozdíly jsou i ve vzdělávacích oblastech, záleží i na tom, ke které vzdělávací oblasti žák více inklinuje. Způsob učení se v literatuře označuje jako styl učení. Styl učení je způsob učení, který žák preferuje při osvojování určitého učiva. Důležitým faktorem, který ovlivňuje žákovo učení je motivace žáka.

Žák může mít k výuce tyto přístupy (Maňák, Janík, Švec, 2008):

Povrchový přístup - dominantním motivem je žákova snaha „proplout“.

Vypočítavý přístup – motivací žáka je jeho snaha získat co nejlepší známky, být nejlepší v konkurenci se spolužáky.

Hlubkový přístup – u žáka převažuje skutečný zájem o předmět a učivo, žák zvládá nejen fakta, ale i souvislosti mezi nimi a dovede poznatky zobecňovat.

Žákovo učení mohou ovlivnit požadavky ze strany učitele. Velmi důležitá je správná volba výukových metod. Učitel si musí připravit vyučovací hodinu tak, aby co nejvíce využíval aktivizujících metod.

Učitel a kurikulum

Učitelské profesi se v poslední době věnuje velká pozornost. Učitelské povolání je stresovým zaměstnáním. Na učitele jsou kladeny čím dál tím větší požadavky a nároky, mění se jeho pracovní náplň vlivem rozvoje společnosti a učitel musí zpracovávat velké množství informací. Zátěž učitelů se tím zvyšuje. Často u nich dochází tzv. k frustraci, jelikož se snaží vyrovnávat s novými poznatky oboru (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Moderní společnost přináší mnoho změn v tradičních postojích, zvycích, činnostech. Tento pohyb se nevyhýbá ani učitelskému povolání. „*Změny v profesní činnosti učitele se týkají jak jeho postavení ve společnosti (i když si učitelská profese*

stále udržuje vysokou prestiž), tak jeho výchovně – vzdělávacích aktivit.“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 75)

„Současně je však uznáváno, že osobnost učitele je v edukaci nejdůležitějším činitelem, jak prokazuje i probíhající reforma českého školství, neboť „reformu dělá učitel.“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 75)

1.3 Charakteristika Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělání v České republice (dále i Bílá kniha) formuloval nové principy vzdělávací politiky v České republice, který se promítl do českého školského zákona. Představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice. Jedná se o strategický dokument, systémový projekt vyjadřující základní východiska a záměry vzdělávání pro jednotlivé úrovně škol. Rozpracovává klíčové otázky školství, jako jsou například pojetí, funkce, cíle školy, vymezení obsahu vzdělávání, strukturu školského systému, způsoby řízení, financování, evaluaci školství, pojetí učitelské profese, klíčové kompetence učitele, otázky vzdělávání učitelů a další. Jde o dokument, který na základě světových trendů vytyčil cíle, směry a orientační ukazatele pro další rozvoj naší vzdělávací soustavy. Tento program nepřímo navazuje i na starší dokumenty, které vznikaly z nutnosti přizpůsobit vzdělávací systém novým potřebám společnosti.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky 7. dubna 1999 a byl pojat jako *„systémový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 5)

Došlo ke schválení hlavních cílů vzdělávací politiky, které byly zveřejněny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Program pojednává o sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti vzdělávací soustavy v regionálním školství a za zásadní otázku považuje problematiku stanovení cílů a obsahu vzdělávání. Dokument klade důraz na to, že *„vzdělávání či učení je cestou a nástrojem rozvoje lidské osobnosti“* (Maňák,

Janík, Švec, 2008). Zdůrazňuje, že „vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji...“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 8)

Dokument klade důraz na maximální rozvíjení každého jedince. Vzdělání musí mít pro všechny žáky smysl a osobní význam. Důležité je změnit nejen obsah vzdělávání, metody a formy výuky, ale především také klima a prostředí školy. Dokument dále upozorňuje na proměnu vzdělávání, která vyžaduje přijetí nových hodnot, změnu postojů, přístupu a jednání na všech úrovních a u všech účastníků. Realizace programu změn bude postupná a nezbytně dlouhodobá (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Přestože dokument vychází z konceptu ucelené a integrující se vzdělávací soustavy, bylo účelné jej rozčlenit do částí, které odpovídají třem hlavním sektorům a to předškolnímu, základnímu a střednímu vzdělávání dětí a mládeže od 3 do 19 let, vzdělávání mládeže ve vzdělávacích institucích terciární úrovně a o vzdělávání dospělých osob.

V dokumentu se dále pojednává o všech stupních a druzích škol a školských zařízení tak, aby jejich ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci v jednotlivých kapitolách mohli najít svou specifickou problematiku.

Kromě nich byl zvláštní důraz kladen na zařízení ovlivňující volný čas dětí a mládeže, na specifickou péči o talentované a mimořádně nadané a sociálně či zdravotně znevýhodněné jedince.

Druhý sektor je označen za terciální vzdělávání a zahrnuje kromě vysokých škol univerzitních a neuniverzitních také vyšší odborné školy. Dosud nejméně vyhraněným sektorem je vzdělávání dospělých. Nás bude pro účely této práce nejvíce zajímat základní vzdělávání.

Doporučení a opatření navrhovaná v dokumentu nelze považovat za projekt jednorázové bezprostředně nastupující reformy, ale za program dlouhodobého, postupně uskutečňovaného procesu proměny českého vzdělávání (Národní program národního vzdělávání v České republice, 2001).

Dokument vychází z konstatování, že vzdělání či učení je cestou a nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Zdůrazňuje se, že „vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení si sociálních a

dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji.“

(Národní program základního vzdělávání v České republice, 2001, s. 8)

Tento dokument je východiskem pro zpracovávání rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně škol.

Konečná podoba tohoto dokumentu byla projednána a jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001 (Národní program základního vzdělávání v České republice, 2001).

Veřejnost tak dostala materiál, který jednoznačně pojmenovává klíčové principy proměny našeho školství.

1.4 Vymezení pojmu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2001 – 2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Jedná se o klíčový dokument, který konkretizuje požadavky v oblasti základního vzdělávání v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů, kterých má žák dosáhnout (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Mezi hlavní tendence programu patří vybavit žáka souborem klíčových kompetencí, zohlednit potřeby a možnosti žáků ve vzdělávání, uplatňovat variabilnější organizace a individualizace výuky, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách.

Na vzniku RVP ZV, který splňuje parametry moderně pojatého „národního kurikula“, se podílela postupná proměna kurikulárních dokumentů. Nový kurikulární dokument otevírá prostor pro proměny vyučování, učení a představuje klíčovou podmínku k proměně české primární školy v širším měřítku, k proměně didaktické koncepce vyučování, zejména z hlediska metod a strategií výuky (Spilková, 2005).

„Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení. Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Podporují pedagogickou

autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“ (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 10)

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň vymezuje závazné rámce pro jeho etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představuje vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy je rozdělen do čtyř oblastí (Jeřábek, Tupý, 2007). Učitelů na základní škole se nejvíce týká část C, která vymezuje Pojetí a cíle základního vzdělávání, Klíčové kompetence, Vzdělávací oblasti, Průřezová témata, Rámcový učební plán.

1.4.1 Charakteristika a cíle základního vzdělávání na 1. stupni na základní škole

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání svým činnostním i praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problému. Vzděláním se označuje stránka, která vede k dosažení určité úrovně vzdělání. Vzdělávání je třeba chápat v dnešní společnosti jako celoživotní proces.

Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a

k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti (Národní program základního vzdělávání v České republice, 2001).

Pedagogický slovník vymezuje pojem základní vzdělávání takto: „*Podstatné, fundamentální, univerzální, všeobecné vzdělání určené veškeré populaci. Realizuje se v institucích základního školství, které nejsou zpravidla diferencované. V ČR jej poskytují základní školy populaci ve věku 6 – 15 let.*“ (Průcha, 1995, s. 282)

Za cíl školního vzdělávání se považuje očekávaný výsledek výchovně – vzdělávací činnosti. Obsahem vzdělávání je didakticky zpracovaný a vybraný systém poznatků, činnosti a dalších kvalit, které si má člověk osvojit (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Rámcový vzdělávací program v základním vzdělávání usiluje o naplňování různých cílů. Umožňuje žákům osvojovat si učení, motivuje je pro celoživotního učení, podněcuje k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Vede žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Rozvíjí u nich schopnost spolupráce a učí je respektovat práci vlastní, ale i druhých. Snaží se o to, aby se žáci projevovali jako svobodné, zodpovědné osobnosti, které dokáží uplatňovat svá práva a povinnosti. Podporuje u žáků potřebu projevovat jejich city a prožívat různé životní situace. Rozvíjí a chrání fyzické, duševní a sociální zdraví žáků. Dále vede žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám, duchovním hodnotám a učí je žít společně s ostatními lidmi. Pomáhá žákům poznávat a rozvíjet jejich vlastní schopnosti a v neposlední řadě, na základě osvojených vědomostí, dovedností rozhodovat o výběru životní i profesní orientaci (Rámcový vzdělávací program, 2004).

Významným trendem je důraz na individualizaci cílů, a tedy i výsledků základního vzdělávání, snaha usilovat o předpokládané výsledky na úrovni osobnostního maxima každého žáka v závislosti na jeho individuálních možnostech (Spilková, 2005).

1.4.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění žáků ve společnosti. Cílem začleňování klíčových kompetencí do společnosti je snaha zvýšit kvalitu vzdělávání. RVP po učiteli a škole žádá, aby byly klíčové kompetence rozvíjeny pospolu, ne izolovaně (VÚP, Praha, 2004).

Klíčové kompetence můžeme vnímat jako komplexní vybavenost, kterou žák v průběhu základního vzdělávání získá. Klíčové kompetence mu umožní využít všeho, čemu se naučil. Nemohou nahradit odborné znalosti, ale mohou vést k jejich dobrému využívání (Šikulová, 2008).

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí. Je to proces dlouhodobý a složitý. Osvojování klíčových kompetencí ovlivňuje typ osobnosti žáka. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze považovat za ukončenou. Získané kompetence tvoří základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu (VÚP, Praha, 2004).

Dokáže – li si učitel uvědomit, jaké činnosti nebo aktivity pro žáka zvolit, aby danou kompetenci u něj utvářel a rozvíjel, hovoříme o rozbalování klíčových kompetencí. Klíčové kompetence se rozvíjí tak, že získané vědomosti a dovednosti žáka se vzájemně propojují a nabalují se na sebe. Již při plánování si musí učitel promyslet, kterou kompetenci bude u žáka prostřednictvím vyučování rozvíjet (Šikulová, 2008). Učitel se musí také zamyslet nad otázkou, prostřednictvím jakých aktivit, metod a forem práce bude klíčové kompetence u žáků postupně rozvíjet.

a) Kompetence k učení

Učitel učí žáky vyhledávat a pracovat s informacemi z různých zdrojů. Používat odbornou terminologii, symboly a znaky. Vede žáky k samostatnému myšlení, vyjadřování, rozvíjí u nich řečové schopnosti, emocionální a estetické vnímání. Ve výuce zapojit všechny smysly žáků. Používat názorné pomůcky, modely, obrázky. Učí žáky osvojit si základní pracovní dovednosti a návyky z různých pracovních oblastí a naučit je pracovat podle návodu.

b) Kompetence k řešení problému

Učitel podporuje žáky v samostatném řešení problémů s využitím získaných vědomostí a dovedností. Vede žáky k překonávání nezdarů a překážek, vzájemně si radit a pomáhat. Rozvíjí u žáků jejich tvořivost a vlastní nápady. Učí žáky obhájit svá řešení a zhodnotit své postupy, poznat význam kontroly. A rozpoznávat situace ohrožující tělesné a duševní zdraví vlastní i druhých.

c) Kompetence komunikativní

Učitel vede žáky ke komunikaci s dospělými, učiteli, spolužáky, respektovat jejich názor, i když je odlišný. Vnímat i mimojazykovou komunikaci a využívat ji. Učí žáky ke kultivovanému a smysluplnému ústnímu i písemnému projevu, formulovat a klást otázky k danému tématu. Dále je učí o tématu diskutovat a umět obhájit svůj názor, zároveň reagovat na myšlenky, názory a podněty druhých, vystupovat na veřejnosti, čímž si žáci zvyšují sebedůvěru a sebevědomí, případné konflikty a nedorozumění poklidně řešit a v neposlední řadě rozšiřovat slovní zásobu žáků.

d) Kompetence sociální a personální

Učitel učí žáky podílet se na vytváření pravidel při práci, při práci ve dvojicích a ve skupinách. Dohodnutá pravidla dodržovat a chovat se v duchu fair – play. Řešením přiměřených úkolů se dosahuje u žáků pocitu sebeuspokojení, sebeúcty a zažívat pocitu úspěchu. Učí žáky pochopit a přijmout za své zásady na kulturních

akcích. U žáků usiluje o rozvoj tolerance, spolupráce a vzájemné pomoci, ve skupině zažívat různé role. Vede k pochopení sportu jako prostředku k navazování sociálních kontaktů, k pravidelnému pohybovému režimu.

e) Kompetence občanské

Učitel vede žáky k respektování přesvědčení druhých lidí prostřednictvím stanovených pravidel chování třídních kolektivů a za své chování nést odpovědnost. Usiluje o aktivní zapojení do kulturního dění školy. Vede žáky k respektování požadavků na kvalitní životní prostředí a podílet se na jeho ochraně. Žák se naučí pravidla bezpečnosti, předcházet různým nebezpečím a chránit si své zdraví. Nacvičovat chování za mimořádných událostí. Učí žáky budovat ohleduplný vztah k přírodě, městu, obci, druhému i sobě samému. Vede žáky k pochopení společenských norem.

f) Kompetence pracovní

Učitel vede žáky k dodržování pravidel, k plánování úkolů, postupů. Učí je vzájemné komunikaci a spolupráci. Motivuje k aktivnímu zapojení do pracovních aktivit, k bezpečnému užití materiálů, nástrojů a vybavení. Vede k dodržování zásad hygieny a bezpečnosti při práci ve škole i v běžném životě. Snaží se o vytvoření kladného vztahu žáků k manuálním činnostem. Různými formami seznamuje žáky s profesemi (Šikulová, 2008).

1.4.3 Vzdělávací oblasti

Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni základní školy, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, stanoví Cíle základního vzdělávání a uvádí jednotlivé Klíčové kompetence. V této kapitole se budeme věnovat vzdělávacím oblastem, do kterých je koncipován obsah vzdělávání. Obsah vzdělání je rozdělen a rozpracován na 1. stupni základní školy do pěti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti by měly podporovat obsahovou integraci, propojovat poznatky, zlepšovat chápání mezipředmětových vztahů a dalších souvislostí. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny

jedním oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Z těchto oblastí vychází Rámcový učební plán (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Pro 1. stupeň se jedná o následující oblasti:

- jazyk a jazyková komunikace
- matematika a její aplikace
- člověk a jeho svět
- umění a kultura
- člověk a zdraví

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou vymezeny Charakteristikou vzdělávací oblasti. Vzdělávací obsah jednotlivých oborů je tvořen Očekávanými výstupy a učivem. V rámci primárního vzdělávání je to 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník) (VÚP, Praha 2004).

1.4.4 Průřezová témata

Průřezová témata jsou ve vzdělávání novým prvkem, umožňují žákům pochopit svět, ve kterém žijí a žít budou. Učitelům otevírá možnost, aby společně se svými žáky sdíleli cestu poznání, umožňovali rozšiřovat poznání o nové úhly pohledu. Poskytují příležitost pro individuální rozvoj a uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci (Šikulová, 2008).

Zařazení průřezových témat do výuky, musí splňovat v průběhu vzdělávání na základní škole tato témata:

- *výchova demokratického občana*
- *osobnostní a sociální výchova*
- *environmentální výchova*
- *výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *interkulturní výchova* (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 35)

Průřezová témata úzce navazují na konkrétní učivo vyučovacích předmětů. Jejich výběr a způsob zařazení do práce je v pravomoci školy (Maňák, Janík, Švec, 2008)

1.5 Charakteristika školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i ŠVP) je školský dokument, který vychází z mezinárodního kontextu a v souladu se školským zákonem zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání. Cílem ŠVP není srovnávat školy. ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů jednotlivé školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Každá škola si tak musí sestavit ŠVP na základě svých podmínek a možností. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracovala.

ŠVP je povinným dokumentem na každé škole. Nemusí nést nutně název ŠVP, ale musí být zřejmé a kontrolovatelné, že vychází z RVP ZV (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Pedagogický slovník vymezuje ŠVP ZV takto: *„Školní vzdělávací program konkrétní školy zpracovaný na základě rámcového vzdělávacího programu. Zahrnuje zpravidla priority a specifčnosti školy, kutikulární nabídku – povinné, volitelné a nepovinné předměty, mimotřídní aktivity, způsoby organizace školského života a způsoby realizace vztahu školy s rodiči žáků.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 300).

Za vypracování školy ŠVP v souladu RVP ZV odpovídá ředitel. Koordinuje práci na tvorbě ŠVP nebo může funkci koordinátora ověřit svého zástupce nebo jiného člena pedagogického sboru. Na samostatné přípravě ŠVP ZV se podílejí všichni učitelé a jsou také spoluodpovědní za jeho realizaci v podmínkách školy. Při zpracování ŠVP ZV se musí dodržovat stanovené zásady a vycházet z RVP ZV (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

ŠVP ZV je zpracován pro celé období základního vzdělávání nebo pro jeho část. Vymezuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky.

Tvorba školního vzdělávacího programu v sobě zahrnuje roviny:

Rovinu legislativní – povinnost vytvořit školní vzdělávací program státem stanovených pravidel.

Pedagogickou rovinu – spolupráce učitelů, sestavování výchovných a vzdělávacích strategií školy, profesní zdokonalování učitelů a zvýšení odpovědnosti za vlastní práci

Rovinu evaluační – systém hodnocení žáků i pro autoevaluaci školy.

Rovina společenská – školní vzdělávací program jako prostředek propagace školy, reakce na potřeby regionu, trhu práce (Vališová, Kasíková, 2011).

ŠVP ZV dále umožňuje učitelům rozvíjet tvořivý styl práce. Tvoří se jako stálý materiál. Pokud se vyskytnou nějaké změny v učebním plánu nebo v učebních osnovách nesmí to v žádném případě zasáhnout do vzdělávání žáků již v započatém cyklu. ŠVP ZV dodržuje stanovenou strukturu. Ta má předepsané náležitosti, které se musí při tvorbě ŠVP ZV. Podle nich si škola vytváří své vlastní školní programy. Jasně danou strukturu najdeme v RVP ZV.

Důležité náležitosti, které musí ŠVP ZV obsahovat jsou:

Identifikační údaje – název školního vzdělávacího programu, předkladatel, zřizovatel, platnost dokumentu.

Charakteristika školy – úplnost a velikost školy, vybavení školy, charakteristika školy, charakteristiky pedagogického sboru, dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce, spolupráce s rodiči a jinými subjekty (školskou radou, školskými poradenskými zařízeními).

Charakteristika školního vzdělávacího programu – zaměření školy, výchovné a vzdělávací strategie, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných, začlenění průřezových témat.

Učební plán – tabulka učebního plánu, poznámky.

Učební osnovy – název vyučovacího předmětu, charakteristika vyučovacího předmětu, vzdělávací obsah vyučovacího předmětu.

Hodnocení žáků a autoevaluace školy – pravidla pro hodnocení žáků, autoevaluace školy (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

1.6 Charakteristika předmětu Jazyk a jazyková komunikace

Jazyk je nejdokonalejším a nejpoužívanějším prostředkem lidské komunikace a lidského dorozumívání.

Podle Průchy, Walterové a Mareše je komunikace: „ *Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi.* “ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 101).

Český jazyk je základem primárního vzdělávání. Výuka českého jazyka jako jazyka mateřského a výchova ke čtenářství zdědily na počátku devadesátých let dvacátého století dominantní pozici ve školní výuce (Spilková, 2005).

Vzdělávací obsah vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura je pro první stupeň základní školy rozdělen na dvě období. První období zahrnuje první tři ročníky základní školy a druhé období čtvrtý a pátý ročník základní školy.

Předmět Český jazyk se dělí na tři složky:

Komunikační a slohová – učí žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím. Analyzovat text a kriticky posoudit jeho obsah.

Jazyková výchova – vede žáky k přesnému a logickému myšlení. Dochází zde k uplatnění a prohloubení dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišovat, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Žáci získají potřebné vědomosti a dovednosti osvojování spisovné podoby českého jazyka.

Literární výchova – rozvíjí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu. Prostřednictvím četby žáci poznávají základní literární druhy. Žáci se učí formulovat vlastní názory o přečteném díle a popisovat umělecké záměry autora (Jeřábek, Tupý, 2007).

„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání.“ (VÚP, Praha, 2004, s. 12).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tak, že vede žáka k pochopení jazyka jako historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa.

Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.

2 ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Význam pojmu čtenářství a čtenářské gramotnosti je odlišný. Rozdíl těchto dvou pojmů spočívá v tom, že pojem čtenářství zahrnuje především zájem o četbu a vztah k ní. Naproti tomu čtenářská gramotnost zahrnuje celý komplex dovedností, znalostí a vědomostí, mezi které patří také čtení. Čtenářská gramotnost je nedílnou součástí kvalitního života a začlenění se do společnosti, oproti tomu čtenářství je především určitý postoj k literatuře a knize. Oba tyto aspekty jsou potřebné pro další rozvoj žáků. Na dobře položených základech budou žáci v budoucnu, později jako dospělí jedinci, stavět možná celý svůj život.

Česká primární škola má v rámci rozvoje prvopočátečního čtení bohatou tradici, vždy byla této oblasti věnována velká pozornost. Kurikulární dokumenty kladou důraz na to, aby se žáci naučili číst správně a přiměřeným tempem. To je hlavním cílem především 1. ročníku. Dokumenty zdůrazňují význam vztahu ke čtení. Rozvoj čtení v tomto období je vnímán v širším kontextu, v kontextu počáteční čtenářské gramotnosti (Spilková, 2005).

2.1 Vymezení pojmu čtenářství

U dětí je vztah ke knize nutný rozvíjet, ukázat jim její hodnotu a naučit je s knihami zacházet. Důležité je, aby se u žáků vytvářel jejich čtenářský vkus a trvalý zájem o četbu. Čtením se na 1. stupni ZŠ zabývá předmět literární výchova. Výuku směřuje k tomu, aby se žáci naučili číst s porozuměním a postupně si vytvářeli základní čtenářské dovednosti a návyky. Existuje řada různých metod a možností, které vedou ke splnění cílů. Propagací četby se v České republice věnuje mnoho projektů.

2.2 Vymezení pojmu gramotnost

Gramotností rozumíme schopnost ovládat, čtení, psaní a počítání. Na základě těchto dovedností můžeme vést kvalitní život. Gramotným se člověk nestane narozením, ale postupným učením, a to především ve škole. Jedná se o dlouhodobý proces.

„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ (Doležalová, 2005, s. 14).

Pedagogický slovník vymezuje pojem gramotnost takto: *„Dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 70).

„Gramotný je člověk, který umí s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text týkající se jeho každodenního života.“ (Doležalová, 2005. s. 13).

Rozlišují se různé druhy gramotnosti. Můžeme mít gramotnost funkční (její součástí je čtenářská gramotnost), finanční (kurikulární reforma prosazuje, aby byla začleňována do výuky na základní škole), informační, počítačovou, čtenářskou, matematickou, přírodovědnou aj. Nás bude nejvíce zajímat gramotnost čtenářská.

2.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Jako většina pojmů, tak i pojem čtenářská gramotnost prošla poměrně dlouhým vývojem. Tento vývoj ovlivňovaly různé faktory. Čtenářská gramotnost není tedy jen povrchní záležitostí. Nasvědčuje tomu její propracovanost a složitost její struktury a historie.

Čtenářská gramotnost je: *„ Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např.*

železniční jízdní řád, návod na používání léků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 67).

Definice čtenářské gramotnosti se mění tak rychle, jak rychle probíhají změny ve společnosti.

Definice čtenářské gramotnosti dle mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu k aktivní účasti ve společnosti.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 12).*

Čtenářská gramotnost tedy není chápána jako schopnost číst v technickém slova smyslu, tedy dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému porozumění textu.

Čtenářskou gramotností rozumíme schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů. Čtenářskou gramotností se rozumí, že se jedná o celý rozsáhlý komplex dovedností, znalostí a vědomostí. Patří sem také čtení. Jedná se o celou řadu požadavků a nároků, které má člověk zvládnout, aby byl čtenářsky gramotný. Se čtenářskou gramotností se nejvíce pojí kompetence komunikativní, k řešení problému a k učení. V praxi se označují jako jazykové schopnosti. Velmi dobré by bylo, kdyby se v praxi čtenářská gramotnost promítala i do ostatních klíčových kompetencí. Problémem současných škol, mimo to, že je na čtení a s ním spojené aktivity málo času, jsou především nezkušení a nepoučení vyučující, kteří nevědí, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet a podporovat. Mnohdy ani netuší, co termín čtenářská gramotnost zahrnuje, a často ho zaměňují se čtením textu a jeho doslovným porozuměním.

Čtenářská gramotnost je nezbytnou součástí v životě a začlenění se do společnosti vůbec. O čtenářské gramotnosti mluvíme u dětí a žáků, kteří navštěvují základní školu. Tedy děti ve věku 6 – 15 let. Po ukončení povinné školní docházky se již nemluví o čtenářské gramotnosti. Člověk si již osvojuje a získává tzv. funkční gramotnost (práce s informacemi, které využíváme pro další potřebu, která je volným

pokračováním čtenářské gramotnosti). Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.

Zvýšení celkové úrovně čtenářské gramotnosti je komplexním cílem společnosti. RVP byly prvním důležitým krokem, které ve svých cílech vytyčily rozvoj čtenářské gramotnosti a zároveň poskytly školám volnost ve způsobu jejich dosažení.

Důležitost čtenářské gramotnosti si je třeba uvědomovat. Problémy s jejím zanedbáváním jsou dalekosáhlé. Důsledky čtenářské negramotnosti si jedinec ponese celý život. Bude to pro něj handicap, protože se nebude moci kvalitně zúčastnit veřejného společenského života, bude pro něj větším problémem si najít zaměstnání, setrvat v něm, následně se dále vzdělávat a kariérně postupovat nahoru. Naopak lidé, kteří čtou, věnují se četbě a činnostem s ní spojenými, jsou schopni ji využívat k dalšímu seberozvíjení, využívají takto nabyté informace v dalších činnostech.

Čtenářská gramotnost může být zvyšována různými faktory, způsoby a v různých prostředích (rodina, škola, knihovna atd.).

Dětské čtenářství se utváří postupně v jednotlivých etapách, které akceptují vývoj osobnosti dítěte. Individualita každého jedince se odráží v jeho čtenářských zkušenostech, které jsou prvořadou součástí čtenářské gramotnosti, dále v jeho potřebách, ale i zájmech. Rozvoj čtenářských kompetencí se jeví v prostředí současné školy jako primární (Bubeníčková, Čuřín, Zachová, Víška, 2011).

Se čtenářskou gramotností se člověk setkává již v tzv. období pregramotnosti. V tomto období má na dítě největší vliv rodina, nejvíce rodiče. Dítě je ještě v předškolním věku, ale téměř každý den se setkává s obrázky i textem. Již v tomto období se dítě snaží nějakým způsobem pochopit psanou řeč, poznávat písmena a psát. Prvním činitelem k prvotnímu vztahu dítěte k literatuře, knize nebo četbě může být například vyprávění, prohlížení knížek, čtení pohádky před spaním, návštěvy kulturních zařízení apod.

Další rozvíjení a rozšiřování čtenářské gramotnosti následuje při povinné školní docházce. Během školní docházky dochází k seznámení s abecedou, žáci se učí číst. V návaznosti na získání dovednosti čtení jsou rozvíjeny další schopnosti, které označujeme čtenářskou gramotností (Wildová, 2004).

Mezinárodní výzkumy, které se zaměřují na čtenářskou gramotnost, vyžadují výraznou změnu v dosavadních pedagogických metodách. Jedním z posledních

výzkumů, který se uskutečnil nejen v České republice, je výzkum pod zkratkou PISA (Palečková, Tomášek, Basl, 2009).

2.3.1 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti

Výzkumů, které se zaměřují na čtenářskou gramotnost, je hodně. Jedním z posledních výzkumů zaměřených na čtenářskou gramotnost je výzkum známý pod zkratkou PISA (Programme for International Student Assessment). Organizuje ho již od roku 2000 v pravidelných tříletých cyklech Organizace pro hospodářskou spolupráci (dále i OECD).

Hlavním cílem výzkumu je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích důležité informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů, včetně mezinárodního srovnávání.

Výzkum PISA zkoumal patnáctileté žáky všech typů škol, zdůraznil schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a uplatňovat své myšlenky i zkušenosti. PISA se zabývá čtenářskou gramotností, matematickými a přírodovědnými kompetencemi žáků základních škol. Nás nejvíce zajímá gramotnost čtenářská. Ta byla poprvé zkoumána v roce 2000, opakování proběhlo o 9 let později – v roce 2009. Zkoumaní studenti byli v posledním roce základní povinné docházky, tj. v 9. třídách základní škol nebo už jako žáci 1. ročníku škol středních (Palečková, Tomášek, Basl, 2009).

PISA zkoumá 5 typů činností, které mají žáci vykonávat při řešení čtenářské úlohy:

- obecné porozumění
- získávání informací
- interpretace
- posouzení obsahu textu
- posouzení formy textu

PISA pracuje s různými typy textů. Prostřednictvím dotazníků jsou rovněž zjišťovány postoje žáků ke čtení a další charakteristiky, které umožňují pozdější interpretaci výsledků. Dotazníky jsou zadávány také učitelům žáků a ředitelům škol.

2.3.2 Výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti

Česká republika se v roce 2000 ze 41 zemí umístila na 24. místě. Výsledky jsou tedy pro Českou republiku alarmující. Výsledek tohoto šetření odhalil velké nedostatky na straně žáků, ale také na straně učitelů. Výsledky českých žáků v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti jsou tradičně mezinárodně podprůměrné.

V testu PISA 2000 si naši žáci nejhůře vedli při vyhledávání různých typů informací, výrazně řešili úlohy zasazené do pracovních situací, lépe dokázali pracovat s nesouvislými texty (grafy, tabulky, mapy).

Výzkum odhalil obrovské rozdíly mezi výsledky žáků ZŠ a víceletých gymnázií. Ve všech typech škol dosáhly v České republice lepších výsledků dívky než chlapci.

Ve výzkumu PISA 2009 byla použita stejná metoda jako v předchozích letech a to dotazníkové šetření, na jehož vyplnění měli žáci určenou dobu (dvě hodiny). Otázky byly uzavřené (možnost výběru z nabízených možností) a otevřené (žáci psali svou vlastní odpověď). Protože snahou výzkumu bylo zjistit stav úrovně čtenářské gramotnosti, součástí byla řada textů, se kterými žáci pracovali a plnili zadané úkoly.

Přestože v některých zemích došlo k určitým změnám k lepšímu, v České republice nedošlo k výraznému posunu, spíše naopak. Patří k zemím, které se naopak zhoršily. Česká republika nedosáhla stejných nebo lepších výsledků jako v roce 2000, ale výsledků mnohem horších. Na zhoršení měli jednoznačně největší vliv opět chlapci, protože jejich výsledky ukazovaly zhoršení o 17 bodů (rozdíl mezi výzkumem PISA 2000 a 2009). U dívek zhoršení nebylo nijak závažné, jednalo se o 6 bodů. V oblasti získávání a zpracování informací dopadli čeští žáci stejně, nebo lépe, než v předchozím výzkumu 2000 (Palečková, Tomášek, Basl, 2009).

RVP a ŠVP přináší do současné praxe nové přístupy ve vyučování a otevírají cesty alternativním metodám. Mezi nejvýraznější prvek v oblasti proměn metod a strategií výuky je projektová metoda.

Může být také jednou z možností výukové metody, kterou lze působit na žáky v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.

3 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Projektová výuka (učení v projektech) je jedna z možností změny v pojetí role učitele 21. století. Pojem projekt se začal objevovat na začátku 18. století, ovšem první pokusy o projekty ve výuce pocházejí od J. Deweye a W. H. Kilpatricka o dvě stě let později (1. polovina 20. století). Projektová výuka od devadesátých let příznivě ovlivňuje také naše školství. Asi v polovině 19. století se projektová výuka začala více uplatňovat a postupně rozšiřovat na 1. stupeň základní školy, kde docházelo k jejímu rozvoji (Maňák, Švec, 2003).

Přesto, že projektová výuka není ničím novým, širší uplatnění v praxi nachází právě v souvislosti s novou kurikulární reformou a má ve výuce své místo. Její kouzlo se však musí postupně objevovat prostřednictvím vlastní zkušenosti. Navazuje částečně na metodu řešení problémů. Jedná se však o problémové úlohy, které jsou komplexnější a mají širší praktický dosah.

Projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problémů. Jedná se však o problémové úlohy, které jsou komplexnější a mají širší praktický dosah.

Pro projektovou výuku je podmínkou kvalifikovaný učitel. Další důležitou složkou projektového vyučování jsou mezipředmětové vztahy. Pro pedagoga, který je zvyklý na vyučování tradičním způsobem, je projektové vyučování velmi náročné. Projektová výuka patří mezi náročný způsob výuky. Je náročná na přípravu, ale také na čas. Projekt musí být předem systematicky promyšlený a každý učitel si musí uvědomovat, za jakým cílem daný projekt realizuje. Proto velmi důležitou roli při projektové výuce hraje osobnost učitele. Na projektové vyučování jsou mezi učiteli, ale také veřejností individuální názory. Musíme si uvědomit, že každé vyučování i projektové, přináší přednosti, ale také úskalí. Při práci na projektech je úkolem učitele naplnit vyučovací dobu činnostmi s takovým obsahem, aby byla probírána a procvičována témata z jednotlivých oblastí RVP ZV. Dosavadní úspěchy s projektovou výukou dokazují, že si nové způsoby práce získávají oblibu (Kratochvílová, 2006).

Projektová výuka se uskutečňuje mnohdy mimo prostory školy. Otevírá řadu možností. Je účinným prostředkem k integraci učiva a zároveň je významně propojujícím prvkem s reálnými životními zkušenostmi.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 184): „*projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.*“

Uplatnění projektů ve výuce je jednou z možností, jak rozvíjet osobnost žáka. Jestliže se snažíme o rozvoj dítěte, pak se vyučovací proces nesoustředí pouze na vědomosti žáka, ale rovněž na jeho postoje, zájmy, schopnosti, sebehodnocení, motivaci a životní cíle. Rozvoj osobnosti dítěte ve škole probíhá ve výukovém procesu. Proces je založen na vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem. Pedagogickou komunikaci při projektové výuce chápeme jako výměnu informací mezi účastníky projektu, kteří se snaží dosáhnout cílů projektu.

3.1 Fáze a průběh řešení projektové výuky

Sestavování projektové výuky lze členit do několika fází. Různí autoři se liší v počtu fází, ale všichni se shodují na jednotném postupu.

a) Plánování projektu

Při plánování projektu, je nutné stanovit si cíle projektové výuky. Zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám. Významnou úlohu tvoří motivace žáků. Žáci se musí s tématem plánovaného projektu seznámit, ztotožnit a přijmout je za své. Projekty by měly vycházet ze zájmů žáků, z prostředí, které je jim blízké, odpovídat jejich věku a úrovni jejich předchozích znalostí a vědomostí.

b) Realizace projektu

Při realizaci projektu se postupuje podle předem vypracovaného plánu. Přípravná fáze projektu je velmi důležitá, ovlivňuje průběh celého projektu.

Realizují se všechny aktivity, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky. Žáci vyhledávají a sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují a kompletují. Pedagog plní v této fázi roli poradce. Měl by citlivě usměrňovat konání žáků, a to pouze v případech, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů. Role pedagoga nabývá na významu při déle trvajících projektech. Cílem je motivovat žáky k dokončení projektu.

Důležitou úlohu v řešení projektu tvoří proces poznávání a řešení problému. Žáci se učí aktivně pracovat s informacemi. Velmi záleží na věku žáků. Starší žáci nejprve vyhledávají informace, teprve potom na jejich základě pokračují v praktické činnosti. U mladších žáků je vhodnější, aby nejdříve začali pracovat prakticky a až narazí na problém, snaží se ho teprve vyřešit a nastudovat v literatuře.

Na 1. stupni ZŠ je vhodné, aby do projektu byli zapojeni všichni žáci ve třídě.

c) Prezentace projektu

Zahrnuje představení výsledku projektu. Může jít o prezentaci písemnou, ústní, či prezentování praktického výrobku. Závěrečný výstup může mít mnoho podob. Velmi vhodné je prezentaci projektu naplánovat tak, aby jí mohli být zúčastněni rodiče. Získávají tak zpětnou vazbu o činnosti školy a vidí výsledky svého dítěte. Učí se vnímat dítě v jiných souvislostech, než při běžné výuce a předchází se tak obavám rodičů, kteří vnímají projektovou výuku jako „hru“.

d) Hodnocení projektu

Při hodnocení projektu dochází o zhodnocení celého procesu – naplánování projektu, jeho průběhu i výsledku. Hodnocení je psáno z pohledu žáka i učitele. Hodnotí se, jak byly splněny stanové cíle. Žáci mají možnost se k projektu vyjadřovat.

Hodnocení projektu by se mělo opírat o kritéria, která jsou s žáky vytvořena nebo jim předložena. Z hodnocení by měla vyplynout opatření do budoucna. Výsledky projektu by měly být prezentovány také pro veřejnost (Kratochvílová, 2006).

3.2 Délka projektu

V našich podmínkách se délka projektu na 1. stupni vymezuje z hlediska časového – podle hodin, dní, týdnů i měsíců. Podle toho, v jakém časovém rozmezí se daný projekt uskutečňuje, dělíme projekt na krátkodobý, střednědobý, dlouhodobý a mimořádně dlouhodobý.

a) Krátkodobý projekt

Uskutečňuje se v rozsahu jednoho dne. Projekt se v průběhu dne zahájí, ale také skončí.

b) Střednědobý projekt

Trvá více dnů, maximálně však jeden týden. Patří k nejvíce realizovaným projektům na 1. stupni a získal si velkou oblibu. Učení probíhá ve skupinách nebo individuálně, mnohdy i mezi ročníky a vyučovacími předměty. Mění se tak tradiční obsah výuky a metody, ale také vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči. Škola se otevírá k životu, dochází k propojení učení a práce. Vzhledem k tomu, že jde o nový styl práce celé školy, je velmi nutné projektový týden velmi dobře připravit a promyslet (Maňák, Švec, 2003).

Do této kategorie patří projekty realizované na školách v přírodě, školních výletech, exkurzích, lyžařských kurzech apod. (Kratochvílová, 2006).

c) Dlouhodobý projekt

Trvá déle než týden, ale maximálně však jeden měsíc.

d) Mimořádně dlouhodobý projekt

Přesahuje období jednoho měsíce.

Při rozhodování o zařazení projektu do výukových metod je nutné kromě připravenosti učitelů a žáků zvážit také jeho přednosti a přínosy pro cíle projektu. Je možno počítat s tím, že projekt:

- *zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků*
- *poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života*
- *posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými*
- *přináší kolektiv k tradiční výuce, neboť obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáků*
- *rozvíjí u žáků vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru*
- *dává příležitost k tvůrčím činnostem (Maňák, Švec, 2003, str. 170).*

Při zařazování projektové výuky do výukových metod je mnohdy třeba počítat s tím, že projektová výuka se vždy nesetkává jen se skutečným zájmem žáků a rodičů. Žáci někdy považují projektovou výuku za nezávislé hraní, rodiče se mnohdy obávají nesplnění výukových cílů (Skalková, 1994).

Nová změna v koncepci výchovy a vzdělávání, která je reakcí na globální posuny ve vývoji celé společnosti nám poskytuje nezaostávat za nejrozvinutějšími zeměmi. Učitelům dává příležitost využívat ve výuce mnoho inovací a jednou z nich je právě projektová výuka. Změna by měla nastat, také v přístupu učitele k dítěti.

Cílem není srovnávat jednotlivé školy, ale připravovat dítě pro život.

4 PROJEKTOVÁ ČINNOST NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VELKÝ OŘECHOV

Vzdělávací proces na Základní škole Velký Ořechov je realizován podle ŠVP s názvem „Růst člověka pro život ve 21. století“, aneb vzdělávání zaměřené na rozvoj osobnosti žáka a jeho uplatnění v budoucím životě. ŠVP vyhovuje podmínkám školy a hlavním cílem je poskytnout žákům všestranné vzdělávání, které jim dává možnost získání vědomostí a dovedností, lepšího uplatnění a vhodné aplikace do praxe. Snahou je žákům vytvářet příjemné, bezpečné, aktivní, estetické a vyvíjející se prostředí školy. Dále vytvářet podmínky, v nichž žáci, rodiče i učitelé vnímají důvěru a vzájemný respekt při dodržování pravidel slušného a společenského chování, jednání, přičemž jsou mezi všemi uplatňovány partnerské vztahy. Jak rodiče, tak žáci mají možnost vyjadřovat se k procesu vzdělávání a výchovy na škole, k cílům, obsahu, metodám, formám, způsobu výuky, informovanosti, vybavenosti školy i celkovému dění v ní.

V oblasti výchovně vzdělávacího procesu se škole daří plnit hlavní úkoly a zajistit výuku na velmi dobré úrovni, o čemž svědčí především výsledky našich žáků.

Realizace průřezových témat probíhá formou integrace do jednotlivých předmětů a formou realizace **projektů**. Žádné z témat není vyučováno jako samostatný předmět.

K výuce jsou kromě běžných vyučovacích metod a hodin využívány ve velké míře **projekty a projektové dny**, exkurze, zájezdy, výlety, besedy a výukové vzdělávací programy. Projekty a projektové dny jsou mezi žáky velmi oblíbené. Základní škola se jimi již několik let zabývá a ve velké míře různorodé projekty realizuje.

První skupinu tvoří projekty, které si škola vytváří, organizuje a realizuje sama. Jejich autory jsou sami učitelé nebo žáci tvořící menší většinou jednodenní projekty pro mladší spolužáky za pomoci učitelů.

Další z možností, jak také získat pro školu finance, jsou projekty realizované prostřednictvím kraje města Zlín nebo projekty různých organizací a nadací.

Třetí možností je získat finance prostřednictvím projektů Evropské unie. Všechny možnosti naše škola ve velké míře využívá.

Žáci byli zapojeni do mnoha různých a zajímavých projektů. Nás bude zajímat především projekt zaměřený na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ.

4.1 Projekt zaměřený na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti na 1. stupni Základní školy Velký Ořechov

Cíl projektu: Cílem projektu je v dnešních žácích prvního stupně základní školy prolomit obecné sociální dogma o nechuti číst knižní literaturu, které je výsledkem negativních vlivů elektronického sociálního prostředí (rozumíme komunikaci prostřednictvím sociálních sítí, mobilních telefonů apod.) a jehož důsledkem je lingvistická atrofie, gramatické odchylky či například užívání zkratk a emotikonů. Snahou je, aby se žáci naučili o knihách a o tom, co si přečetli, přemýšlet a aby se naučili informace, které získají, využívat ke svému dalšímu prospěchu – ke studiu, práci, ale i v osobním životě. Projekt se zaměřuje na rozšiřování dovedností a schopností práce s textem. Prostřednictvím nových metod a forem práce docílit kvalitního, moderního vzdělávání žáků v této oblasti, získávání a naplňování klíčových kompetencí. Čtenářská gramotnost je rozvíjena systematicky v celém školním programu metodami aktivního učení. Výsledkem projektu by mělo být splnění všech daných cílů, výstupů a jednotlivých klíčových kompetencí. V rámci tohoto projektu žák získává možnost teoretické zkušenosti si vyzkoušet prakticky netradiční formou výuky.

Realizace projektu: 1. – 5. ročník Základní školy Velký Ořechov

Druh projektu:

- podle délky: mimořádně dlouhodobý
- podle prostředí: školní i mimoškolní
- podle počtu zúčastněných osob: společný
- podle organizace: vícepředmětový, integrace do všech vyučovacích předmětů, zapojení všech tříd, práce ve skupině, individuální práce, mezipředmětové vztahy

Předpokládané cíle:

Kognitivní (co musí žák znát): žáci

- vyhledávají údaje
- třídí získané informace

Afektivní (jak cíle ovlivní žákovu osobnost): žáci

- si postupně uvědomují jak důležité je umět číst a být čtenářsky gramotní
- zaujmou k tomu svůj postoj
- nebojí se prosadit svůj názor
- zapojují se do diskuse
- naslouchají druhým
- vyjadřují myšlenky osobní zkušenosti
- spolupracují ve skupině
- dokáží přijmout roli ve skupině
- dokáží navázat kontakt

Psychomotorické (co musí žáci umět): žáci

- plní a zpracovávají zadané úkoly
- vypracovávají pracovní listy
- ilustrují zadané úkoly
- využívají znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech
- dokáží dodržovat vymezená pravidla a postupy práce

Aplikované výukové metody:

Metody slovní: přednáška, beseda, rozhovor, diskuse, pojmová mapa, prezentace

Metody práce s textem: knihou, informacemi z různých zdrojů, básní

Metody praktické: pracovní listy, výtvarné a grafické činnosti, práce s interaktivní tabulí, didaktické hry, plnění zadaných úkolů

Metody řešení problémů: ověřování získaných poznatků

Metoda skupinového zkoumání: svá rozhodnutí žáci konfrontují s členy skupiny a přijímají názory jiných

Aplikované pomůcky: fotoaparát, psací potřeby, papíry, pracovní listy, karnevalové kostýmy a různé pomůcky dle jednotlivých aktivit.

Způsob prezentace projektu:

- zpracování a kompletace jednotlivých aktivit
- fotodokumentace
- vložení na webové stránky školy

- propagace prostřednictvím tvorby dětí

Způsob hodnocení:

- průběžné hodnocení jednotlivých aktivit
- celkové hodnocení jednotlivých aktivit

4.2 Projekt Žák a moderní výuka

Je dalším projektem, který škola realizuje na podporu čtenářské gramotnosti. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo a podpořilo naši projektovou žádost na tento projekt v rámci projektu Evropské unie peníze školám. Škola tak získala finance na podporu různých klíčových aktivit. Jednou z nich je i **čtenářská gramotnost**. Realizace projektu je plánována od ledna 2011 do června 2013. Tento projekt je neustále kontrolovaný a aktuální. Členové kontrolního týmu konstatovali, že realizovaný projekt má velmi vysokou úroveň, byla oceněna především kvalitou připravovaných materiálů v souladu se školním vzdělávacím programem. Žáci jsou prostřednictvím těchto vzdělávacích materiálů velmi dobře vyučováni a bylo oceněno i zaměření projektu na **čtenářskou gramotnost**. V rámci tohoto projektu se mohou vzdělávat i pedagogičtí pracovníci prostřednictvím různých seminářů a vzdělávacích akcí. Na základě této kontroly, že naše škola ze 4000 kontrolovaných základních škol dopadla úplně nejlépe, bylo vedení školy pozváno dne 14. 11. 2012 na výroční konferenci do Prahy, kde tento projekt představilo. V rámci půlhodinové prezentace projektu byli přítomní seznámeni se záměrem, realizací a výstupy. Výukové materiály, pracovní listy a prezentace, podle kterých jsou žáci vyučováni, byly zvláště ohodnoceny velmi kladně. Prezentace byla obohacena dalšími ukázkami našich dalších projektů, o které účastníci projevíli velký zájem, poděkovali za inspiraci a ocenili práci učitelů, kteří se příkladným způsobem dětem věnují. Na této konferenci byla škola označena jako škola příkladná, aktivní a na základě dosažených výsledků vyhodnocena pracovníky MŠMT ČR jako škola s příkladem dobré praxe.

4.3 Popis vybraných aktivit zaměřených na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti

Během zpracovávání diplomové práce probíhala velmi úzká spolupráce, společné konzultace s učitelkami prvního stupně a realizována řada různých aktivit podporující čtenářství a čtenářskou gramotnost. Během tohoto období, byla pro děti připravena řada různých akcí, zajímavých výukových metod, které vedly ke splňování cílů projektu.

4.3.1 Slavnosti knížek a pasování prváků na malé čtenáře

Co se dává na rány,
zalezeš jak myška,
kdo tě nejlíp pobaví?
Nevíš? Přece ...**knížka**.

Co se dává na rány,
na bolení břicha?
Jak se to máš dovědět?
Řekne ti to ...**knížka**.

Kdyby kroupy padaly,
každá jako šiška,
kdy ti bude veselo?
Když je s tebou ...**knížka**.

Nevíš jak se uvaří
knedlík nebo jíška?
Ochotně ti poradí...
Kdo? No přece ...**knížka**.

Nepoznáš-li jestřába,
datla nebo čížka,
Kdo ti nejlíp poradí?
Samozřejmě ...**knížka**.

Vždycky budeš šikovný,
chytrý jako liška,
když ti bude pomáhat ...
Kdo? **Kamarád knížka**.

(Ljuba Štíplová)

Známou a líbivou básničkou bylo zahájeno posezení s mladými čtenáři nad knihami. Této aktivitě předcházela řada různorodých činností. V rámci literární výchovy na prvním stupni probíhaly různé zajímavé besedy ke knihám, autorům a ilustrátorům. Besedy se konaly ve škole, obecní nebo krajské knihovně. Žáci vyráběli záložky do knih dětem z naší partnerské školy, návrhy na titulní strany encyklopedií

a časopisů, skládali vlastní básničky, vyráběli loutky a dramatisovali pohádky. Každý týden je jim k dispozici školní knihovna pro 1. stupeň. Žákům je nabídnuta pestrá a zajímavá nabídka knih. Nové knihy jsou neustále dokupovány.

Vyvrcholením posezení byla samotná slavnost knížek. Při této příležitosti byli naši nejmladší školáci pasováni na malé čtenáře. Museli si to ale zasloužit. Nejprve se přede všemi předvedli, jak umí číst a přečetli nám článek o Radkovi, který neuměl písmeno **R**.

Radkovi to nejde a nejde:

„TO JE LAK A TO JE DLAK,
TOTO JE LOHLÍK, LYBA ...“

Radek se R naučil.

Na nás volá:

„KRUCI, MÁM NOVÝ VRAK.
MÁ VERIKOU SÍRU.“

Kamarádi z vyšších ročníků nám zahráli pěknou pohádku.

„Jak včelička zachránila králíčka“

Také usoudili, že už něco prváčci umí a rozhodli, že je možné je přijmout mezi mladé čtenáře. Museli ale nejdříve něco slíbit“

- 1) Slibuji, že se budu dále učit nová písmenka.
- 2) Slibuji, že budu pravidelně číst.
- 3) Slibuji, že se o knížky budu starat jako o nejlepšího kamaráda.

A mohlo následovat samotné pasování.

Žáci vyšších ročníků ještě ukázali, jak za ta léta zvládají čtení oni. Nejprve přečetli žáci 2. ročníku ukázkou z knihy O pejskovi a kočičce „Jak si pejsek roztrhl kalhoty“. Čtvrtáci se předvedli úryvkem z knihy Robinson Crusoe „Robinson krejčím“. Pochválili se i vlastní tvorbou poezie.

Třetřákům to nedalo, tak přidali básničku od Ljuby Štíplové „Břebtavá.“ Ovšem na tu si troufnout už jen opravdu dobří čtenáři.

*Kdo odříká jak se patří
tuhle moji písničku,
jestli nemá jazyk za tři
bude ho mít na kličku:*

*Já rád játra, ty rád játra,
jsou-li játra, Jára pátrá.
Jára taky má rád játra, i
jenže říká – járátrátra ...*

A aby toho nebylo málo žáci 5. ročníku zazpívali písničku „Strč prst skrz krk.“ Všichni jsme se jí naučili a společně zazpívali.

Najednou, kde se vzal, tu se vzal, objevil se poklad.

Nejdříve jsme si všichni mysleli, že je to truhlice plná zlatáků, ani unést jsme jí nemohli. Nakonec se ukázalo, že v ní jsou krásné nové knihy. Knihy plné zajímavostí, dobrodružství a napětí. Již druhý den putovaly do školní knihovny, kde si je každý, kdo má zájem, může půjčovat. Pozvánku do knihovny dostali žáci od paní učitelky, která se o knihovnu na naší škole pečlivě stará.

Na závěr si žáci shlédli krátký videofilm „Knížka“. Vyprávěl o tom, jak vlastně kniha vzniká. Jak pracuje spisovatel, ilustrátor a co dělají další lidé, kteří se na výrobě knih podílí.

Po rozchodu do svých tříd si žáci vyzkoušeli své znalosti o knihách na pracovních listech, které si pro ně paní učitelky připravily.

4.3.2 Literární beseda na téma POHÁDKY

Pro žáky prvního stupně byla uspořádána beseda na téma Pohádky. Cílem bylo dětem ukázat, že se pohádka nemusí jen číst, ale že si s ní můžeme i pěkně pohrát a pobavit se.

Po přivítání si žáci museli s pomocí obrázkové křížovky vyluštit, na jaké téma si budeme vyprávět.

Poněvadž pohádky známe a všichni je máme rádi, zopakovali jsme si, co pohádka vlastně je, jaké postavy v ní vystupují, jak se chovají a kdo a co jí pomáhá. Rozdělili jsme je na lidové, umělé a řekli jsme si, jak taková pohádka nebo celá pohádková kniha vzniká a kdo se na jejím vzniku podílí.

Někdy si ale zařadí tiskařský šotek, který si s písmenky, slovíčky nebo obrázky rád pohraje a pak to dopadne jako u nás na tabuli. To byl ale už další úkol dětí,

opravit popletená slova a obrázkový děj. Také doplnily zveršovanou pohádku, kde se některá slova úplně ztratila.

Protože jsou žáci šikovní a rychle sjednali nápravu, za odměnu je čekala kreslená pohádka, kterou měli doplnit ilustracemi.

V další pohádce „O červené Karkulce“ opět šotek zaúřadoval a všechna přídavná jména z textu vygumoval. Žáci pomohli a slova nadiktovali. Nakonec jsme si přečetli, jakou pohádku jsme vytvořili a nad některými slovními spojeními jsme se jí zasmáli. Čas byl ale neúprosný, tak jsme si pro jistotu přečetli „Dvojpoohádku“. Samozřejmě ani tady se nenechal nikdo poplést a odhalili jsme, o které pohádky se jedná.

Po krátké přestávce nás navštívila ježibaba a její létající koště. Ovšem jak pohádka „O zlé Ježibabě a jejím koštěti“ dopadla, jsme se nedověděli, protože byla z knihy „Nedokončené pohádky“. To nám ale moc nevadilo, protože žáci 2. – 5. ročníku dostali úkol pohádku dokončit. Nejlepší byli odměněni drobným dárkem. Všechny práce byly vystaveny.

4.3.3 Týden knihoven

V rámci týdne knihoven si žáci 5. ročníku připravili, pro mladší kamarády, povídání o knihách, které právě čtou, nebo které mají nejraději. Příspěvky byly opravdu různorodé. Někteří volně vyprávěli obsah příběhu, nebo jsme slyšeli krásně přednesenou reprodukci úryvku z knihy, někteří nám dokonce představili i více knih, jiní si připravili četbu zajímavé kapitoly. Seznámili nás s knihami od pohádek až po naučnou literaturu.

Pro žáky celého 1. stupně byly připraveny verše z knížek *Moje tužka ušatá* a *Dejte mi pastelku, nakreslím pejska*. Žáci si verše četli, vybrali, zapsali a ilustrovali. Žákům 1. a 2. ročníku přečetly verše jejich paní učitelky, žáci jen ilustrovali. Práce žáků byly vystaveny.

4.3.4 Společně čteme dětem

Tento týden patřil nejmladším žákům naší školy. Naši nejmladší školáci pozvali do třídy hosty, aby jim přečetli pohádku, protože sami zatím číst neumí. Hosty si vybírali žáci sami.

První den si pozvali paní ředitelku. Ta seznámila děti s knihou Mach a Šebestová, kterou má velmi ráda a přečetla jim kapitolu jak Mach a Šebestová získali poklad pro botanický kroužek. Nakonec si děti vymalovaly obrázek, který dostaly jako dárek.

V úterý do první třídy zavítala maminka jedné žákyně. Ta si připravila příběh z knihy Káťa a Škubánek. Protože byl Škubánek na psí olympiádě, musely i děti předvést své sportovní umění a hodem na terč si vybojovat malý zábavný kvíz.

Na středu si žáci pozvali zástupkyni školy. Ta si pro děti přinesla pohádkový slabikář a vybrala svou oblíbenou pohádku Sněhurka a sedm trpaslíků. Nejdříve ale chtěla vidět, jestli už prváčci umí něco ze svého slabikáře a tak si je vyzkoušela z písmenek. A taky děti musely vyluštit hádanku, proč trpaslíci nepřišli na Sněhurčinu svatbu.

Ve čtvrtek k prvákům přiletěli dva včelí medvídci s celou pátou třídou a jejich třídní učitelkou. Ta nám dokonce přečetla dvě pohádky - Zvědavou a Medovou. Taky jsme si společně zazpívali písničku Na políčku v jetelíčku a ochutnali sladká pylová zrnka.

Na konci týdne do první třídy přišla na návštěvu babička dvou žákyň. Přečetla nám pohádku Otesánek a to hned dvakrát. Jedna byla zveršovaná Františkem Hrubínem a žáci ji vyhodnotili jako líbivější.

Na závěr všichni dostali test, ve kterém doplnili odpovědi na kontrolní otázky ze čtení.

Dětem se to tak líbilo, že týden na čtení ani nestačil a tak v úterý přišla další maminka. Ta přinesla knihu, kterou si oblíbila celá její rodina a ze které rádi a často čtou. Jmenovala se Byla jednou koťata a dověděli jsme se, proč se nemá čmárat po domečku.

Za odměnu se děti naučily skládat kočičky z papíru.

Na úplný závěr nás pozvali naši kamarádi z páté třídy k nim a připravili si pro nás překvapení. Předvedli nám, jak se naučili ve škole číst za čtyři roky oni a přečetli nám příběh o lakomém Krkovičkovi z knihy Jája a Pája.

Na pohádku se žáci podívali a dokonce ochutnali i semínko párkovníku.

Na rozloučenou si žáci odnesli od svých kamarádů z 5. ročníku vlastnoručně vyrobené záložky do knih.

4.3.5 S Českým Honzou po Evropě

Jednoho krásného dne zastavil se u nás z vandru po Evropě - Honza, který je nám znám z mnoha našich pohádek. Kdysi se do světa vypravil jeho strýček Honza, a že se bude učit latinsky, protože jako „pán“ bude latinu potřebovat. Však víte, co se naučil: „sud kulatý, rys tu pije, tu je kára, ten to ryje“. Neví se, že by to dotáhl nějak daleko.

Náš Honza si prošel Evropu křížem krážem a potkával se s kamarády a kamarádkami v různých zemích. Tři postavy nám dokonce nechal ve škole naživo a už spěchal zase dál. Žáci měli za úkol pohádkové postavy poznat. Pomohla jim malá nápověda:

... jedna slečna urozená, ale zlou macechu dostala, co si svoji krásu v kouzelném zrcadle stále kontrolovala ...

... holka ztřeštěná, pihovatá, s dvěma po stranách zapletenými cůpky ...

... a ještě jedno docela malé děvče, zato však velká přítelkyně a dobrá kouzelnice ...

... kdo je ten rytíř - sice vypadá jako kocour ...

... zprvu kousek dřeva - díky šikovným rukám mistra řezbáře loutka, co oživila a její nápadné znamení - dlouhý nos ...

... Sněhurka měla svých sedm ochránců - trpaslíků, v Kvítečkově žije však mnohem víc „malíčků“ a „malenek“, a jeden z nich je ...

... dva velmi dobří kamarádi, co spolu prožívají pěkná a občas i napínavá dobrodružství ...

Pro žáky tento úkol nebyl žádný problém. Dobře tyto postavy znají. Vždyť si o nich čteme a známe jejich příběhy.

Není tedy divu, že jsme společně všechno vyřešili a Pipi, Sněhurka i malá čarodějnice, také kocour v botách, Neználek, Bolek a Lolek i Pinocchio nám prozradili, z které země pocházejí. Děti tak vyluštily pojmovou mapu.

Už týden předem si mohli naši žáci na chodbě školy prohlížet mapu Evropy. Žáci se také dozvěděli, že každá země má své státní symboly. Jedním z nich je vlajka. Dále mohli vidět přehlídku evropských státních vlajek, které sami žáci malovali. A co nemohlo chybět, když nás navštívil Honza. Přece pravé české Honzovy buchtý. A byly - povidlové, makové i tvarohové. Všichni si na nich moc pochutnali.

4.3.6 Beseda Zdeněk Miler dětem

První příběh krtečka byl o tom, jak krtek ke kalhotkám přišel. Pan Miler chtěl přiblížit dětem výrobu plátna a šití košil a pořádně se nechtěl přejít na to, jak to nejlépe vymyslet. Když se šel ven projít, zakopl na louce o krtinu – a byl tu nápad. A bylo to o kalhotkách a pro krtka. Krteček prožil ještě dalších 48 příběhů, které po celou tu dobu rádi poslouchali nebo četli a také na filmech sledovali všichni, kdo byli malí. Byly to např. příběhy - Krtek a rádio, Krtek a lízátko, ...a vlaštovka, ...a karneval, ...a paraplíčko, ...a televize, ...a raketa, ...a zápalky, ...a sněhulák, ...a Vánoce, ...a autíčko, Krtek ve městě, Krtek zahradníkem a další a další krásné a milé krtečkovy pohádky. Jenom první zfilmovaná pohádka byla mluvená, ty ostatní už jsou ozvučeny jenom zvuky a citoslovci, které daly pohádkám hlásky dcerek Zdeňka Milera – Kateřinky a Barborky. Zdeněk Miler také sám jednak jako výtvarník a rovněž jako režisér „krtečkovy“ pohádky točil.

Velkou částí práce pana Milera je ilustrace mnohých dalších dětských knížek : „Zvědavé štěňátko“, „Pohádkový dědeček“, „Cesty formana Šejtročka“ nebo pohádek „O kohoutkovi a slepičce“, „Kuřátko a obilí“, „Polámal se mraveneček“ ...

A prvňáčkové s krtečkem a jeho kamarády – myškou, jezečkem, zajíčkem a žabkou – počítají v první učebnici matematiky, kterou dostávají v září.

Pohádka „Jak krtek ke kalhotkám přišel“ byla dětem také promítnuta, obrázky z jiných příběhů dostaly děti rozstříhané na čtverečky a měly je zpátky složit podle návodu, jako krtek si každý několikrát prolezl látkovým tunelem coby krtčí cestičkou a řešily se i další zajímavé úkoly. Na závěr mohly děti slyšet ještě jednu pohádku o autíčku z knížky „Pohádkový dědeček“ a prohlédnout si několik dalších knih ilustrovaných právě panem Zdeňkem Milerem.

4.3.7 Pohádkový podvečer s nocováním

Na závěr těchto aktivit si na škole daly dostaveníčko tři kouzelné babičky a pozvaly si i pohádkové bytosti. Kouzelný večer mohl začít.

Jako v každé pohádce si Honza musí princeznu a polovinu království zasloužit splněním úkolů, tak i naše pohádkové bytosti se musely s nástrahami poprat. Ty se do toho s radostí pustily a nakonec dobro zvítězilo nad zlem a nenávisť.

Navštívily spoustu pohádek, setkaly se s mnoha nadpřirozenými silami naučily se kouzlit. Kouzelné zaklínadlo „Abraka dabraka, všechno je na draka“ se hodilo při plnění posledního úkolu. Ten na ně čekal za úplňku v zámecké zahradě.

Rozsypané korále princezničky se jim podařilo posbírat a odměnou nebyla jen polovina království, ale celý poklad. Král je také pozval na slavnostní hostinu. Podávala se jen vybraná jídla a dobroty. Hostina se protáhla do pozdních večerních hodin, a tak hosté přijali nabídku k přenocování.

Některým vílám, bludičkám a hejkalům se nedařilo dlouho usnout, ale pohádky kouzelných babiček zabraly.

Za ranního kuropění všechna kouzla pominula a pohádkové bytosti i kouzelné babičky zmizely.

4.4 Metodologie prověřování

Cílem empirické části je ověřit dovednosti v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně Základní školy Velký Ořechov. Snahou je zjistit, jak jsou na tom se čtenářstvím a čtenářskou gramotností žáci zmiňované školy po té, když je pro ně připravována v této oblasti řada zajímavých aktivit a výukových metod, které jsou směřovány ke splňování daných cílů projektu a klíčových kompetencí. Pro diplomovou práci byla zvolena forma kvantitativního výzkumu. Pro testování hypotéz byl použit Studentův T- test. Jednoduchá analýza rozptylu je vhodná pro parametrická data a zjišťuje, zda mezi naměřenými daty existují nebo neexistují statisticky významné rozdíly.

V první fázi prověřování byly nejdříve pro žáky vypracovány pracovní listy vypracované z úkolů zaměřených na zkoumanou oblast. Následně byla vybrána cílová skupina, u které měla být čtenářská gramotnost ověřována. Nejdříve s cílem výzkumu bylo seznámeno vedení školy a paní učitelky 1. stupně základní školy. Vedením školy, učitelkám i žákům byla vysvětlena podstata výzkumu, jeho cíle a způsob provedení.

Ve druhé fázi prověřování docházelo ke sběru získaných informací a jejich vyhodnocení. Výsledná data byla porovnána s hypotézami. Po vyhodnocení byly paní učitelky jednotlivých ročníků seznámeny s výsledky žáků. Pro paní učitelky byly zjištěné výsledky zpětnou vazbou, kde mohly vidět, jak na tom jsou jejich žáci se čtenářstvím a čtenářskou gramotností.

Problémové otázky:

- 1) Jaká je úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků?
- 2) Jak si žáci poradí se splněním zadaných úkolů?
- 3) Který z úkolů byl pro žáky nejnáročnější?
- 4) Který z úkolů byl pro žáky nejjednodušší?

Hypotézy:

Hypotéza 1: Předpokládá se, že úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti pomocí pracovní listů bude na úrovni 80 % splněných odpovědí.

Hypotéza 2: Předpokládá se, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti žáků ve splnění zadaných úkolů v pracovních listech mezi jednotlivými pracovními listy.

Hypotéza 3: Předpokládá se, že nejnáročnějšími úkoly budou pro žáky 4. a 5. ročníku pracovní listy zaměřené na práci s textem s úspěšností 70 % splněných odpovědí.

Hypotéza 4: Předpokládá se, že nejjednoduššími úkoly budou pro žáky 4. a 5. ročníku pracovní listy zaměřené na zkoumanou oblast hraje si s pohádkou s úspěšností splněných odpovědí 95 %.

Hypotéza 5: Předpokládá se, že existují statisticky významné rozdíly ve vypracování pracovních listů mezi žáky 4. a 5. ročníku.

4.5 Postup prověřování

Prověřování bylo prováděno pomocí pracovních listů (viz příloha), které zahrnovaly úkoly zaměřené na zjišťovanou problematiku. Pracovní listy obsahovaly převážně úkoly zaměřené na samostatnou práci žáků. Zjišťovaly úroveň v oblasti schopností, dovedností a vědomostí, které žáci postupně získávají. Při vypracování pracovních listů byl u žáků dodržován individuální přístup ke každému žákovi. Pracovní listy byly vypracovány pro každou třídu zvlášť, začleňovány byly postupně a mnohdy souvisely s probíraným učivem.

Ověřování úrovně čtenářství a čtenářské gramotnosti bylo, v tomto případě, rozděleno na dvě skupiny. První skupinu tvořili žáci 1. období prvního stupně (1. – 3. ročník), druhou skupinu žáci 2. období prvního stupně (4. a 5. ročník).

V prvním období se žáci postupně seznamují s abecedou, učí se číst a začíná se u nich rozvíjet čtenářství a čtenářská gramotnost. I tyto ročníky jsou do projektu

zapojeny, proto pracovní listy odpovídají jejich věku a znalostem. V prvním období, byla při vyhodnocování pracovních listů vyhodnocena pouze celková procentuální úspěšnost při vyplňování úkolů. Zaměřila jsem se na to, kolik procent žáků pracovní listy splnilo a kolik naopak nespĺnilo. V tomto období nebylo cílem porovnávat jednotlivé ročníky mezi sebou, ale vyhodnotit každý ročník samostatně.

Základní škola Velký Ořechov se zaměřuje čtenářskou gramotností zejména ve 2. období prvního stupně. Čtenářská gramotnost se zjišťuje a porovnává od začátku 4. ročníku až po konec 5. ročníku. Pro tyto dva ročníky proto byly připraveny náročnější pracovní listy. Formou pracovních listů byly ověřovány znalosti a vědomosti žáků související s probíraným učivem v daném ročníku. Výstupem bylo vyhodnocení pracovních listů ve čtyřech zkoumaných oblastech, porovnání čtenářské gramotnosti a úrovně čtenářství obou ročníků. V tomto období je očekávána již jistá úroveň znalostí a dovedností. Žáci by se již měli dokázat orientovat v textu, v knize a především vědět, kde si mají potřebné informace vyhledávat.

Všechny pracovní listy byly zaměřené na ověření čtenářských dovedností, čtenářské gramotnosti a zaměřeny na tyto 4 oblasti:

- 1) Práce s knihou a přemýšlení o autorovi**
- 2) Hrajeme si s pohádkou**
- 3) Práce s textem**
- 4) Práce s básní**

Každá oblast byla zkompenzována do jednotlivých úkolů, které měli žáci splnit. Na každou zmiňovanou oblast byl zaměřen jeden pracovní list, který se skládá z několika úkolů. Pracovní listy byly sestaveny jak z otázek uzavřených, s možností výběru, z otázek otevřených, aby se měli žáci možnost sami projevit, o zadaném úkolu přemýšlet a vyhledávat si potřebné informace. Žáci jsou na pracovní listy podobného typu zvyklí. Paní učitelky je pro žáky ve velké míře připravují. Každá zmiňovaná aktivita na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti byla vždy zakončena tématicky zaměřeným pracovním listem.

4.6 Respondenti

Cílovou skupinou pro ověření čtenářství a čtenářské gramotnosti byli žáci 1. – 5. ročníku Základní školy Velký Ořechov.

Tabulka č. 1 Celkový přehled respondentů

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	CELKEM
dívky	7	14	6	7	13	47
chlapci	5	5	10	7	5	32
CELKEM	12	19	16	14	18	79

4.7 Vyhodnocení pracovních listů

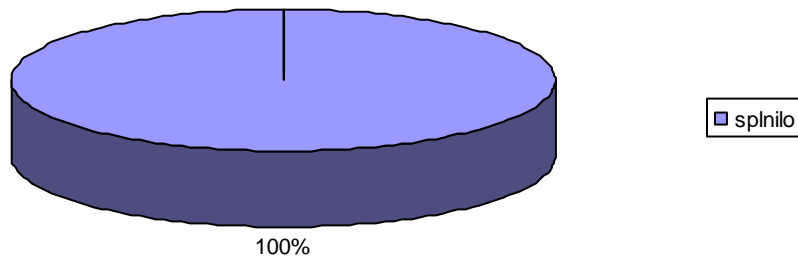
Výšečovými grafy byla vyhodnocena celková úspěšnost v procentech, při splnění všech pracovních listů. Splnilo, uvádím v případě, pokud žáci splnili více než 50 % úkolů v pracovních listech. V případě, že splnili méně než 50 % uvádím nesplnilo.

První období prvního stupně

1. ročník

V prvním ročníku bylo pro žáky připraveno celkem 5 pracovní listů (viz příloha A), které byly zaměřeny především na pohádky. Úkoly byly zpracovávány formou her a zábavy. Cílem bylo zjistit, jestli děti znají pohádky, protože v tomto věku je to základ pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Zpracovávání všech pracovních listů žáky velmi a viditelně bavilo. Každá otázka byla žákům nejdříve přečtena, ve vyplňování již pokračovali sami.

Graf č. 1 Úspěšnost žáků prvního ročníku v procentech



Ukázalo se, že úkoly nebyly pro žáky vůbec náročné. Pracovní listy splnilo plných 100 % žáků. Velmi milým zjištěním bylo, že žáci 1. ročníku pohádky znají, mají o nich přehled, dokáží se v nich orientovat a krásně je umí povyprávět. Faktem je, že jim byly vybrány známé pohádky. Při výběru byl kladen důraz na nejznámější pohádky z večerníčků.

Během zpracovávání pracovních listů docházelo s žáky ke komunikaci. Z rozhovorů bylo zjištěno, že žákům ve většině případů rodiče doma čtou. Velmi dobrý základ si přinesli nejen z rodiny, ale také z mateřské školy. Žáci se zmínili o tom, že i tam poznávali pohádky různými způsoby.

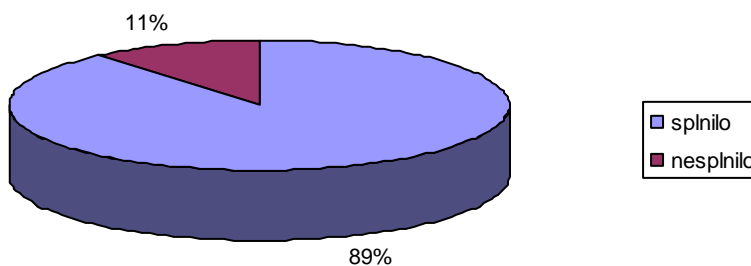
Z vypracovaných pracovních listů je zřejmé, že si žáci poradili se všemi zadanými úkoly. Nejjednodušším byl pro ně pracovní list č. 1, kde měli domalovávat kamaráda z pohádkové dvojice a pracovní list č. 2, ve kterém měli spojovat pohádkové dvojice. Naopak nejsložitějším byl pro ně pracovní list č. 5. Po přečtení pohádky Otesánek, měli žáci za úkol domalovat do břicha Otesánka všechno, co snědl. Pro některé bylo těžké si všechny věci zapamatovat, naopak někteří se trápili výtvarným vyjádřením skutečnosti. Nakonec všichni žáci i tento úkol zvládli.

2. ročník

Ve druhém ročníku byly pro žáky připraveny celkem 4 pracovní listy (viz příloha B), které byly již zaměřené na 4 zkoumané oblasti.

První pracovní list byl zaměřen na práci s textem. Úkolem bylo nakreslit obrázek podle Zuzanky z textu. Podle vyhodnocení pracovních listů, byl tento úkol pro žáky nejnáročnějším. Tento úkol ovlivnil celkové výsledky třídy. Žáci se museli dokázat v textu orientovat a vyhledávat si potřebné informace. Všechny ostatní úkoly již žáci splnili bez problému. Druhý pracovní list byl zaměřený na malované čtení, úkolem bylo do textu domalovávat obrázky. Třetí bylo hraní s pohádkami, tento úkol byl pro žáky nejjednodušším. Ve čtvrtém pracovním listě měli žáci vyluštit spisovatele a malíře pohádky kocoura Mikeše.

Graf č. 2 Úspěšnost žáků druhého ročníku v procentech

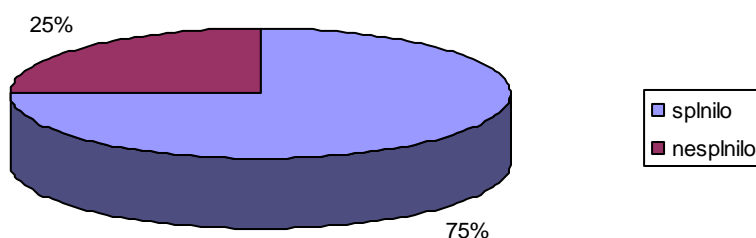


V tomto případě žáci vypracovávali pracovní listy téměř sami, 89 % žáků si s pracovními listy poradilo a celkem 11 % žáků všechny čtyři pracovní listy nesplnilo. Ve druhé třídě je jedna žákyně slovenské národnosti. Je u ní problém jazykové bariéry, díky tomu patří také do skupiny 11 %. Ve škole je ale velmi šikovná a chápavá.

3. ročník

Protože se jedná o spojený ročník se čtvrtým ročníkem, žáci dostali k vypracování stejné pracovní listy (viz příloha C) jako žáci 4. ročníku. Rozdíl byl v tom, že žákům třetího ročníku byli jednotlivé úkoly vysvětleny a přečteno zadání, potom již žáci vypracovávali úkoly samostatně. V prvním pracovním listu měli žáci plnit úkoly spojené s prací s knihou. Měli napsat, kterou knihu v poslední době přečetli, kdo byl jejím autorem, vyjmenovat hlavní hrdiny, zmíněného hrdinu pozvat na večeři, napsat co by mu uvařili a odůvodnit proč. Žáci uváděli zajímavé knihy různých žánrů, českých i zahraničních autorů. Vzhledem k tomu, že jsou k četbě ve škole vedeni a motivováni, nikdo neuvedl, že nic nepřečetl. Ve druhém pracovním listě si pohráli s pohádkami, tento pracovní list, byl pro žáky podle výsledků vyhodnocení nejnáročnějším. Ukázalo se, že žáci v tomto případě nemají přehled o pohádkách. Pracovní listy se zaměřovaly už ne na pohádky večerníkové, ale spíše na klasické, žáci již museli více přemýšlet a sami se projevit. Z výsledků se ukázalo, že to pro ně nebylo vůbec jednoduché. Třetí pracovní list byl zaměřený na práci s textem a čtvrtý na práci s básní. Tyto pracovní listy žáci splnili a vypracovali celkem úspěšně. Překvapivým zjištěním bylo, že tento pracovní list byl pro žáky třetího ročníku nejjednodušší. Dokázali se v textu orientovat a vyhledat si v něm potřebné informace.

Graf č. 3 Úspěšnost žáků třetího ročníku v procentech



Z výsledku vyplývá, že celkem 75 % žáků splnilo více než 50 % zadaných úkolů, 25 % žáků nesplnilo, vypracovalo méně než 50 % zadaných úkolů.

Druhé období prvního stupně

V tomto období byly pracovní listy zaměřeny především na rozvoj myšlení a schopnost vyhledávání potřebných informací. Všechny pracovní listy zpracovávali žáci již zcela samostatně. Nejdříve byla vyhodnocena úspěšnost splnění jednotlivých pracovních listů, potom v procentech uvedena úspěšnost v jednotlivých pracovních listech a na závěr srovnání jednotlivých ročníků. Vše bylo vyjádřeno výsečovými nebo sloupcovými grafy.

Hodnocení výsledků:

Splnilo výborně – žáci splnili úspěšně 90% a více pracovního listu

Splnilo - žáci splnili 50% - 90% pracovního listu

Nesplnilo – žáci splnili méně než 50% pracovního listu

4. ročník

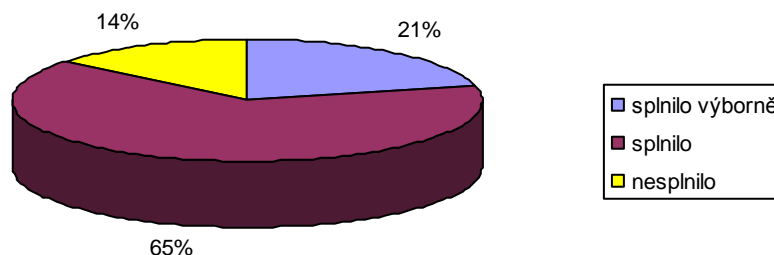
Ve čtvrtém ročníku je celkem 14 žáků. Ve třídě je jeden žák integrovaný a několik žáků s výukovými problémy. Tito žáci vypracovávali pracovní listy s dopomocí učitele, ostatní zcela samostatně.

Pracovní list č. 1

byl zaměřený na práci s knihou a přemýšlení o autorovi. Žáci měli napsat knihu, kterou naposledy přečetli, jejího autora, z přečtené knihy uvést hlavního hrdinu. Dále měli zmíněného literárního hrdinu pozvat na večeři a napsat jaké jídlo by mu uvařili a odůvodnit proč. Cílem bylo zjistit, zda žáci v poslední době sami nějakou knihu přečetli a jak o ní dokáží přemýšlet. Tento úkol splnili žáci s docela dobrým

úspěchem. Žáci napsali velmi zajímavé věci, bylo vidět, že nad zadaným úkolem opravdu přemýšleli.

Graf č. 4 Procentuální výsledky pracovního listu č. 1

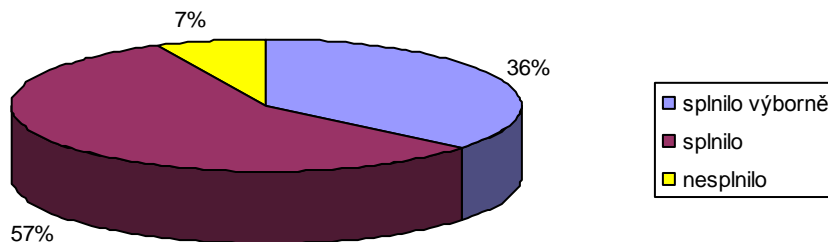


Z výsledku vyplývá, že 21 % žáků splnilo pracovní list č. 1 výborně, tedy vypracovalo více než 90 % zadaných úkolů. Dokonce tři respondenti vypracovali pracovní list na plných 100 %, 65 % žáků splnilo, vypracovalo více než 50 % zadaných úkolů a 14 % žáků nesplnilo, vypracovalo méně než 50 % zadaných úkolů.

Pracovní list č. 2

byl zaměřený na znalost pohádek. Žáci měli za úkol napsat pohádky, ve kterých se objevují předepsaná slova, napsat 5 pohádkových postav, vypsát tři kouzelné věci, které se v pohádkách objevují a opravit názvy pohádek. Z komunikace se žáky během zpracovávání pracovních listů jsem se dozvěděla, že žáci dávají přednost moderním pohádkám dnešní doby před klasickými.

Graf č. 5 Procentuální výsledky pracovního listu č. 2

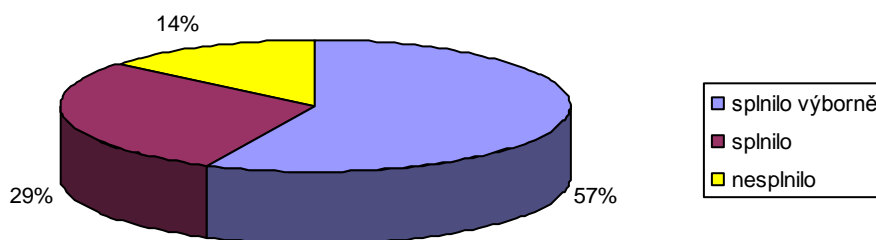


Z výsledku vyplývá, že 36 % žáků splnilo pracovní list č. 2 výborně, tedy vypracovalo více než 90 % zadaných úkolů, 57 % splnilo, vypracovalo více než 50% zadaných úkolů a 7% žáků nesplnilo, vypracovalo méně než 50% zadaných úkolů.

Pracovní list č. 3

byl zaměřený na práci s textem. Vybrala jsem pro žáky pověst O Svatoplukovi. Vypravování bylo o určité době a lidech, kde jsou i vymyšlené nebo nadpřirozené jevy. Že se jednalo o pověst, měli žáci za úkol vyluštit pomocí tajenky.

Graf č. 6 Procentuální výsledky pracovního listu č. 3

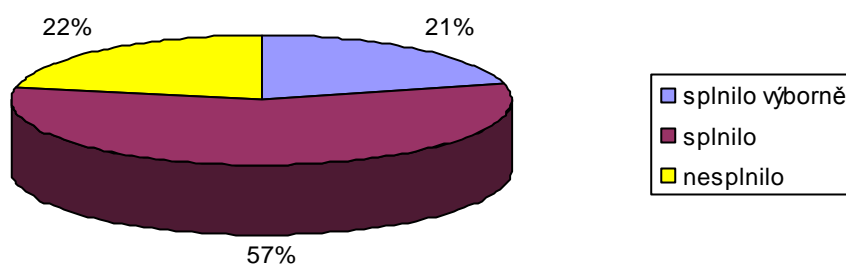


Z vyhodnocení vyplývá, že tento pracovní list byl pro žáky kupodivu nejjednodušším. Celých 57 % procent žáků splnilo pracovní list č. 3 výborně, tedy vypracovalo více než 90 % zadaných úkolů. Celkem čtyři respondenti splnili pracovní list na plných 100 %, 29 % žáků splnilo, vypracovalo více než 50 % zadaných úkolů a 14 % nesplnilo, vypracovalo méně než 50 % zadaných úkolů v pracovním listě. Z výsledku vyplývá, že orientace v textu, není pro žáky náročná, žáci dokáží s textem pracovat, orientovat se v něm a vyhledat si potřebné informace.

Pracovní list č. 4

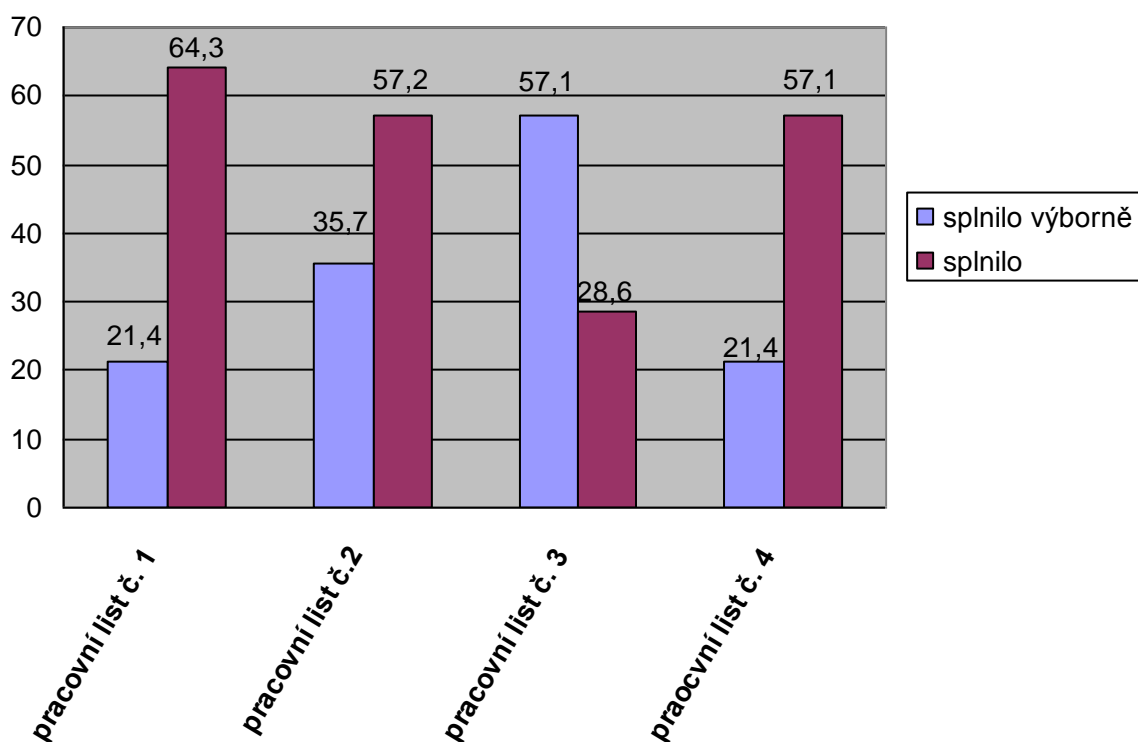
byl zaměřený na práci s jednoduchou básní. Tento úkol patřil pro žáky opět mezi náročnější. Žáci vyhledávali slova z básničky, hledali rýmy, barevně je označovali, měli napsat kolik má báseň veršů , slok, dále vypsát citově zabarvená slova a vypsát dětské knihy, ve kterých se objevují příběhy o kocourech, kočkách a koťatech.

Graf č. 7 Procentuální výsledky pracovního listu č. 4



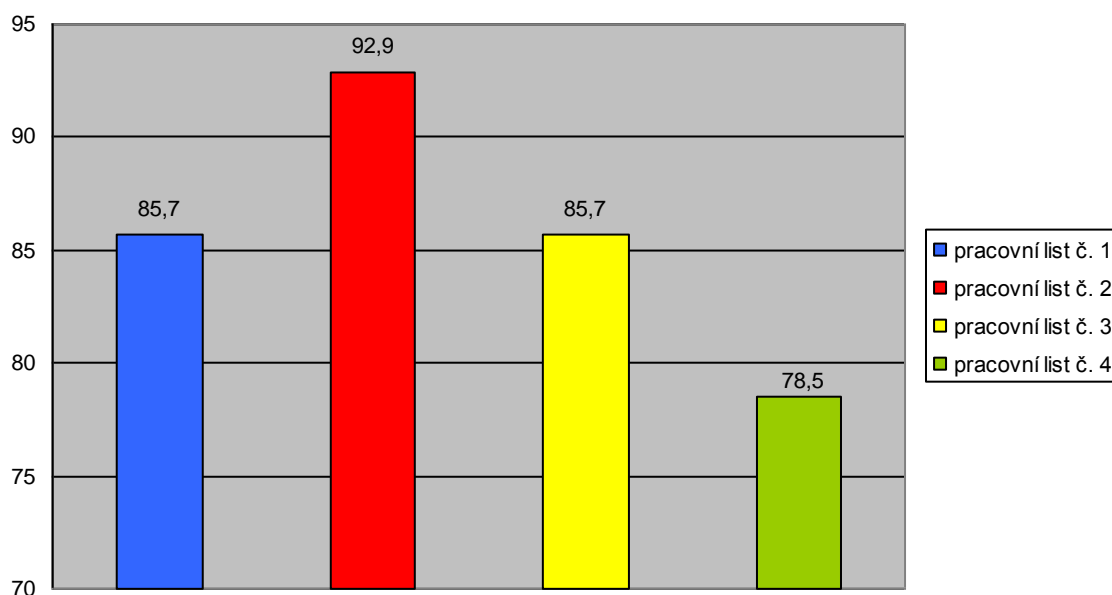
Z výsledků vyplývá, že výborně splnilo tento pracovní list 21 % žáků, z toho dva žáci na plných 100 %, 57% procent žáků splnilo a 22% žáků nesplnilo, tedy vypracovalo méně než 50 % zadaných úkolů.

Graf č. 8 Procentuální vyjádření rozdílu mezi splnilo výborně a splnilo v jednotlivých pracovních listech u žáků 4. ročníku



Graf č. 8 přesně popisuje kolik žáků splnilo pracovní listy výborně, tedy vypracovali více než 90 % zadaných úkolů a kolik žáků pracovní listy splnilo, vypracovalo 50 % až 90 % zadaných úkolů.

Graf č. 9 Celková úspěšnost v procentech a jednotlivých pracovních listech žáků 4. ročníku



Sloupcovým grafem je procentuálně vyjádřeno, kolik žáků 4. ročníku splnilo více než 50 % zadaných úkolů v jednotlivých pracovních listech a oblastech. Z grafu je jasně vidět, který úkol byl pro žáky nejjednodušší a naopak nejnáročnější. Z šetření vyplývá, že nejméně náročný a nejlépe zpracovaný byl pro žáky pracovní list č. 1 zaměřený na oblast hrajeme si s pohádkou, byla zde 85,7% úspěšnost. Podle výsledků vyšel nejnáročnějším pracovním listem pracovní list č. 4 zaměřený na práci s básní., v němž splnilo 78,5 % procent žáků více než 50 % zadaných úkolů. Vyrovnaný byl pracovní list č. 1 a 2 , ve kterém splnilo 85,7 % žáků více než 50 % procent zadaných úkolů.

Celkové výsledky jsou uspokojivé. Žáci dokázali, že se umí v textu orientovat a umí potřebné informace vyhledávat. Určitě jsou u nich postupně zaznamenány jisté pokroky v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.

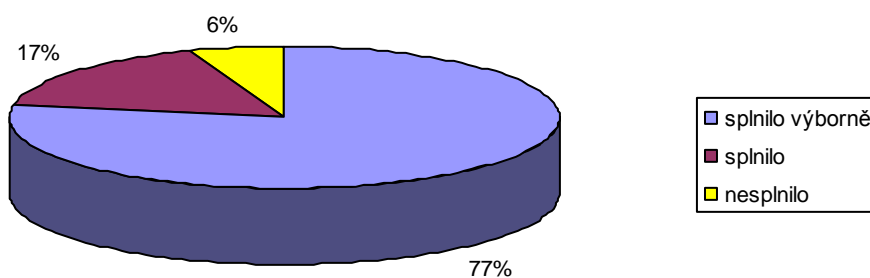
5. ročník

V pátém ročníku je celkem 18 žáků. Z celkového počtu žáků jsou ve třídě 2 integrovaní žáci. Jedná se o lehké mentální postižení a autismus. U žákyně s lehkým mentálním postižením a žáka s autismem, který nechápe souvislosti a přirovnání se nemohla očekávat 100% úspěšnost ve vypracovávání pracovních listů. Tito žáci pracovali s pomocí učitele. Tato skutečnost ovlivnila výsledky celého ročníku. Ostatní žáci vypracovávali pracovní listy zcela samostatně. V 5. ročníku se všechny čtyři zkoumané oblasti prolínaly do všech pracovních listů. Pracovní listy měly již poměrně náročnější verzi zpracování. Žáci museli opravdu ukázat schopnost vyhledat si potřebné informace a především vědět, kde je hledat. Bez toho by pracovní listy nemohli zpracovat.

Pracovní list č. 1

navazoval na hodiny s knihou Stanislava Štefánka *Zámečtí orli*, kterou si žáci po přečtení dvou kapitol zamilovali natolik, že si tuto knihu vybrali i pro společnou četbu. S vybranými kapitolami pracovali i v hodinách slohu. Pracovní list byl zaměřený na porozumění textu přečtené kapitoly. Žáci doplňovali odpovědi na připravené otázky. Setkali se i mnohoznačným pojmem hranice, jehož významy měli vysvětlit kresbou.

Graf č. 10 Procentuální výsledky pracovního listu č. 1

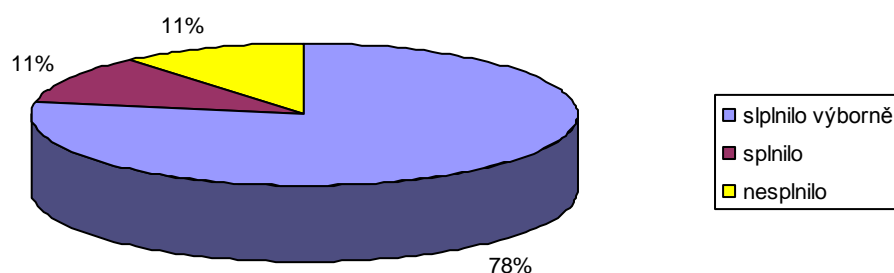


Z výsledků vyplývá, že pracovní list č. 1 splnilo 77 % žáků výborně. Celých 77 % žáků splnilo více než 90 % zadaných úkolů, 17 % splnilo, vypracovalo více než 50 % zadaných úkolů. Z celkového počtu 17 % žáků pracovní list nespnilo, splnili méně než 50 % zadaných úkolů. Integrace u žáků ovlivnila v tomto případě celkové výsledky třídy. Žák s autismem nechápal mnohoznačná slova, pojmy mu musely být vysvětleny a potřeboval pomoc při vyhledávání v knize.

Pracovní list č. 2

Byl zaměřený na práci s textem. Žáci se dozvěděli něco nového o bajce a vyhledávali si potřebné informace k vypracování pracovního listu.

Graf č. 11 Procentuální výsledky pracovního listu č. 2



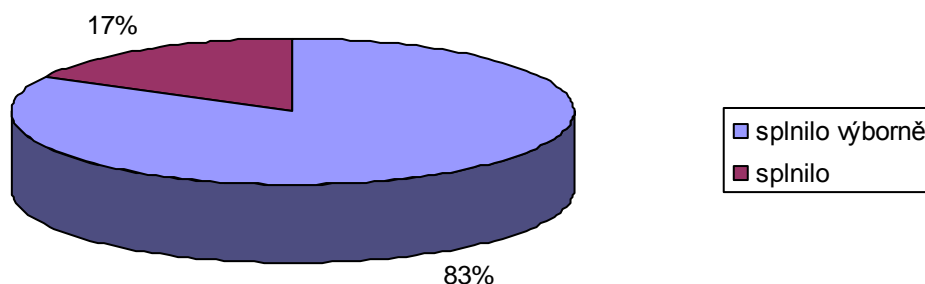
Z výsledku vyplývá, že výborně splnilo pracovní list celých 78 % . Celkem 11 % splnilo a 11 % nespnilo, žáci splnili méně než 50 % zadaných úkolů. Integrovaní v tomto případě nechápali poučení, slovní spojení, přirovnání a to ovlivnilo výsledky třídy.

Pracovní list č. 3

se zaměřoval na tajemství vesmíru. Žáci téma vyluštili v hádance s tajenkou, našli význam nového pojmu SCI – FI. V čítance hledali všechny autory zabývajících se vědecko – fantastickou literaturou, učili se rozlišovat zahraniční spisovatele. Doplnovali pohádkové postavy, které k sobě patří.

Setkali se slovem ROBOT. Hráli si s názvem planet, jejich obyvateli a tvořili krátké básničky.

Graf č. 12 Procentuální výsledky pracovního listu č. 3



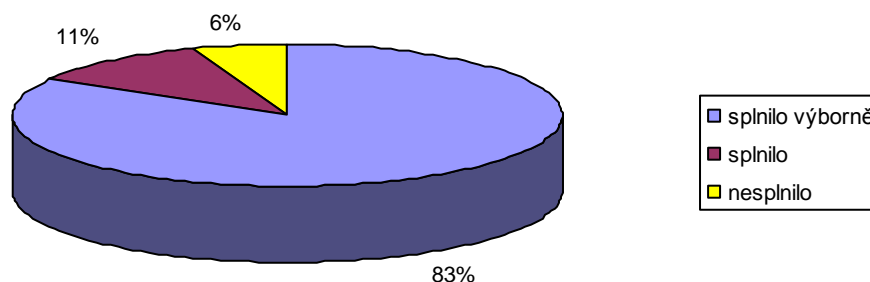
Z výsledků vyplývá, že celých 83 % splnilo pracovní list výborně, jedná se o většinu, která vypracovala více než 90 % zadaných úkolů, 5 respondentů dokonce se 100% úspěšností, 17 % žáků splnilo, vypracovalo více než 50 % zadaných úkolů. Velmi překvapivým zjištěním bylo, že méně než 50 % úkolů v pracovním listě splnilo 0 % žáků, to znamená, že všichni splnili více než 50 % zadaných úkolů. Tento pracovní list byl pro žáky nejjednodušším, ale také nejzábavnějším.

Pracovní list č. 4

Byl zaměřený na práci s básničkou. Pracovnímu listu předcházely melodie a rytmy afrických domorodců. Žáci vyhledávali slova z básničky v křížovce a barevně je vyznačovali. Dále pracovali s rýmem a s významem slov.

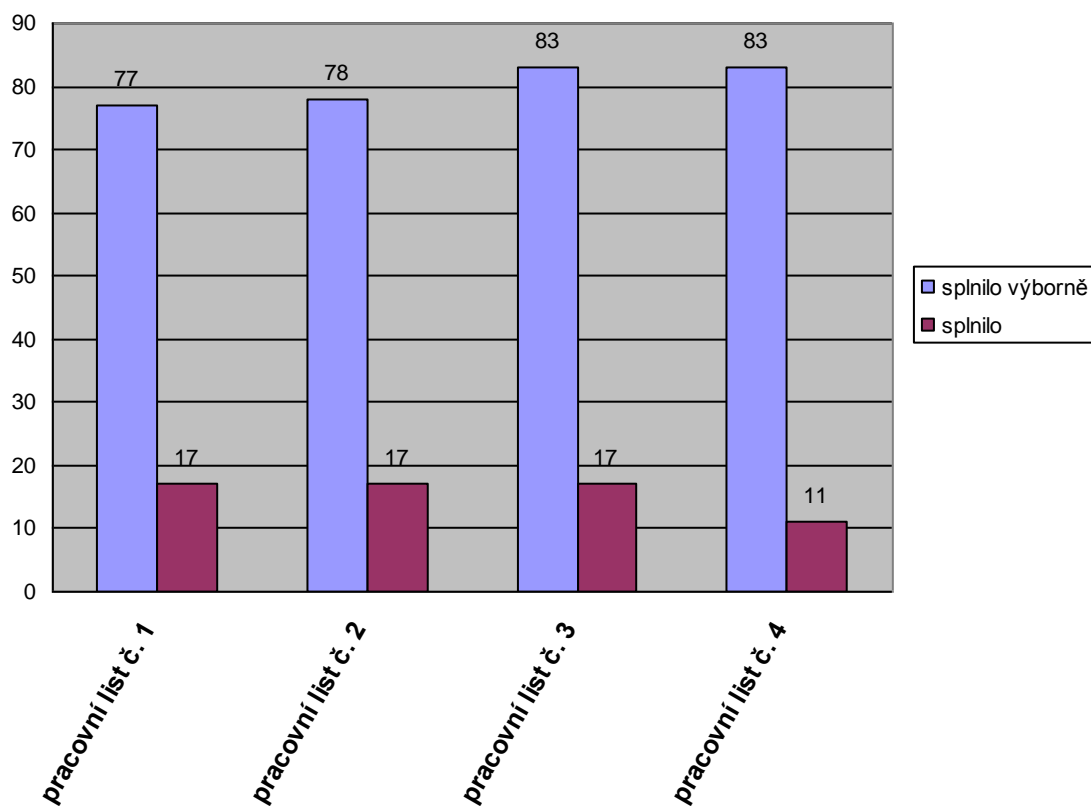
Na PC, DVD, CD nebo zpěvnících žáci vyhledávali písničky o Africe. Nakonec se všichni básničku naučili zpaměti a společně si ji zarecitovali.

Graf č. 13 Procentuální výsledky pracovního listu č. 4



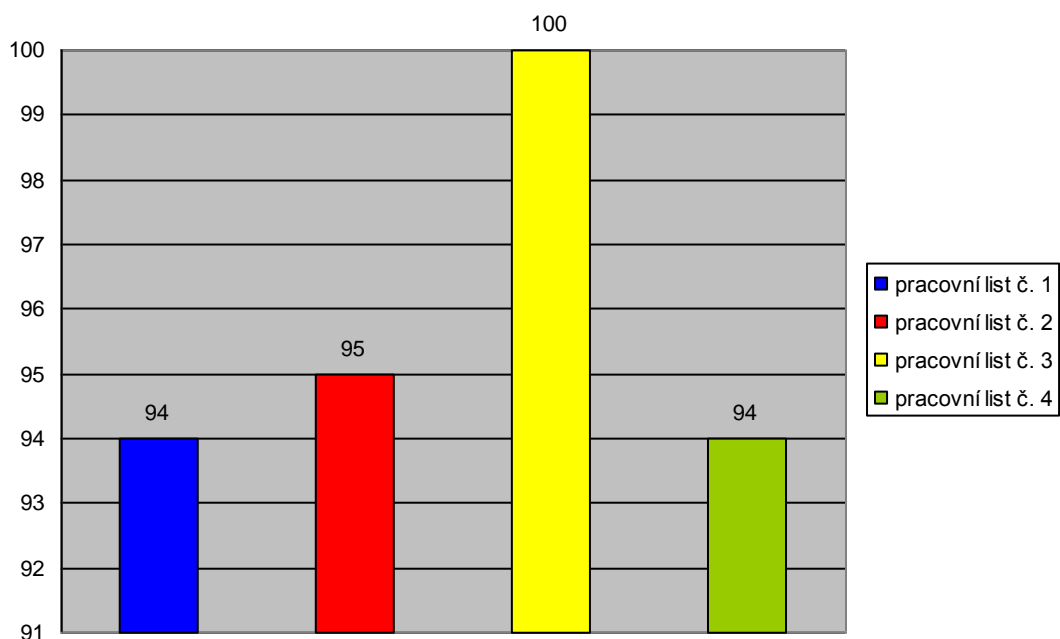
Z výsledků vyplývá, že pracovní list č. 4 dopadl opět výborně. Více než 90 % zadaných úkolů vypracovalo 83 % respondentů, 11 % respondentů pracovní list splnilo, tedy vypracovali více než 50 % zadaných úkolů. Pouhých 6 % nesplnilo. Výsledky jsou opět ovlivněny individuálními zvláštnostmi žáků. V tomto případě měl autista potíže s reprodukcí básně, nechápal rýmování a význam slov, k dispozici mu proto byly kartičky s obrázky.

Graf č. 14 Procentuální vyjádření rozdílu mezi splnilo výborně a splnilo v jednotlivých pracovních listech u žáků 5. ročníku



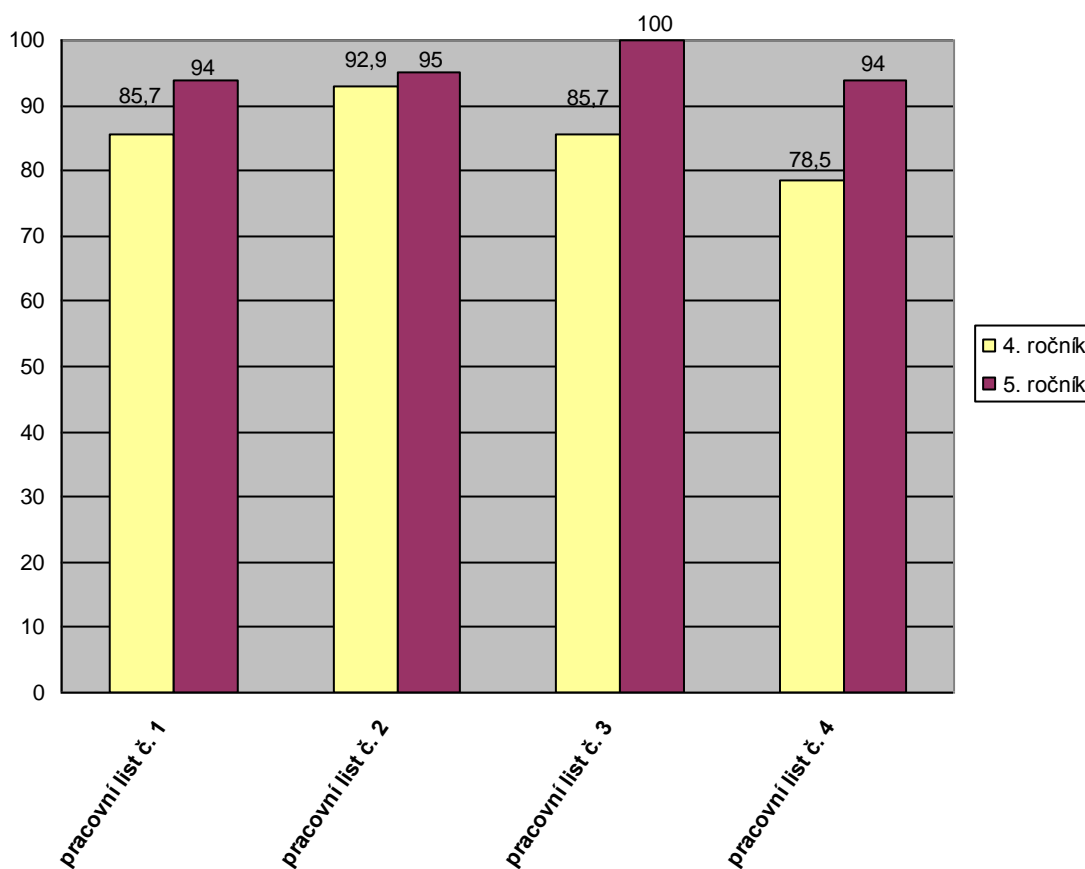
Z grafu č. 14 vyplývá, že výsledky žáků 5. ročníku jsou velmi dobré. Graf vyznačuje rozdíl v procentech mezi splnilo výborně a splnilo. Vidíme, že převažuje výborné splnění pracovních listů. Výsledky dokazují, že žáci 5. ročníku již mají velmi dobré znalosti, vědomosti a dovednosti v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Graf č. 15 Celková úspěšnost v procentech a jednotlivých pracovních listech žáků 5. ročníku



Graf č. 15 znázorňuje přehled celkového počtu úspěšně zpracovaných pracovních listů v procentech. Zapsané hodnoty vyjadřují součet, kolik žáků splnilo více než 50 % zadaných úkolů. Z výsledků u žáků 5. ročníku je zřejmé, že nejjednodušší byl pro ně pracovní list č. 3. Tady splnilo celých 100 % žáků více než 50 % zadaných úkolů. Ostatní pracovní listy jsou ve zpracovávání a náročnosti vyrovnané. Je viditelné, že žáci dělají postupně v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti pokroky. V 5. ročníku byly úkoly zaměřené především na naučnou a dobrodružnou literaturu. Žáci dokázali plnit zadané úkoly, dokázali si s nimi poradit a vypracovat je. Věděli přesně, kde mají vyhledávat potřebné informace, orientovali se v knize a v textu. Nedůležitějším faktorem je také to, že žáci všechny zadané úkoly plnili s radostí, zájmem a velkým nadšením. Viditelně měli radost ze své práce.

Graf č. 16 Rozdíl mezi výsledky v jednotlivých pracovních listech 4. a 5. ročníku v procentech



Z celkového hodnocení vyplývá, že výsledky jsou výborné a velmi vyrovnané. Hodnoty v grafu přehledně ukazují, kolik procent žáků splnilo více než 50 % úkolů z jednotlivého pracovního listu. Celkové výsledky jsou velmi ovlivněny individuálními zvláštnostmi žáků v jednotlivých ročnících. Důležitým faktorem při vyhodnocování je fakt, že žáci 5. ročníku měli mnohem náročnější úkoly a texty.

U žáků 4. ročníku graf dokazuje, že nejnáročnější byl pro ně pracovní list č. 4, ve kterém splnilo více než 50 % zadaných úkolů 78,5 procent žáků. Naopak nejjednodušší byl pracovní list č. 2, zde splnilo více než 50 % úkolů 92,9 % žáků. Výsledky prvního a třetího pracovního listu jsou vyrovnané s výsledkem, že 85,7 % žáků splnilo více než 50 % úkolů. Výsledky 5. ročníku jsou velmi vyrovnané. Nejjednodušším byl pro ně pracovní list č. 3, ve kterém plných 100 % žáků vypracovalo více než 50 % zadaných úkolů. Druhé místo zaujímá pracovní list č. 2, více než 50% úkolů splnilo 95% žáků. Pracovní listy č. 1 a 4 mají úplně stejné

hodnoty, tedy více než 50% úkolů splnilo 94 % žáků. Tyto dva pracovní listy byly pro žáky 5. ročníku nejnáročnější, ale přesto je splnili s vynikajícím výsledkem.

4.8 Testování a výsledky hypotéz

Pro testování hypotéz byl zvolen Studentův T – test (porovnávání středních hodnot mezi prvními a druhými prvky uspořádaných dvojic). V tabulkách jsou uvedeny hodnoty pro 4. ročník a 5. ročník zvlášť. Pro jednotlivé hypotézy byly vypočítány statistické hodnoty pomocí počítačového programu Excel.

Tabulka č. 2 Výsledky jednotlivých pracovních listů žáků 4. ročníku

žáci				
4. ročník	Prac. list 1	Prac. list 2	Prac. list 3	Prac. list 4
1.	100,00	95,00	100,00	77,00
2.	66,70	60,00	55,00	38,50
3.	16,70	20,00	18,20	23,10
4.	66,70	85,00	54,50	46,20
5.	83,30	70,00	100,00	46,20
6.	100,00	100,00	95,50	84,60
7.	100,00	100,00	95,50	100,00
8.	83,30	90,00	95,50	53,80
9.	66,70	100,00	100,00	85,00
10.	66,70	70,00	31,80	61,50
11.	33,30	86,40	86,40	100,00
12.	66,70	100,00	100,00	84,60
13.	67,00	85,00	91,00	92,30
minimum	16,70	20,00	18,20	20,00
maximum	100,00	100,00	100,00	100,00
průměr	70,55	81,65	78,72	68,68
medián	66,70	86,40	95,50	77,00
rozptyl	561,6256	475,440947	759,94178	587,252544
smě.odchylka	23,69864	21,8046084	27,567041	24,2332941

Pozn.: Výsledky v tabulce jsou uvedeny v %.

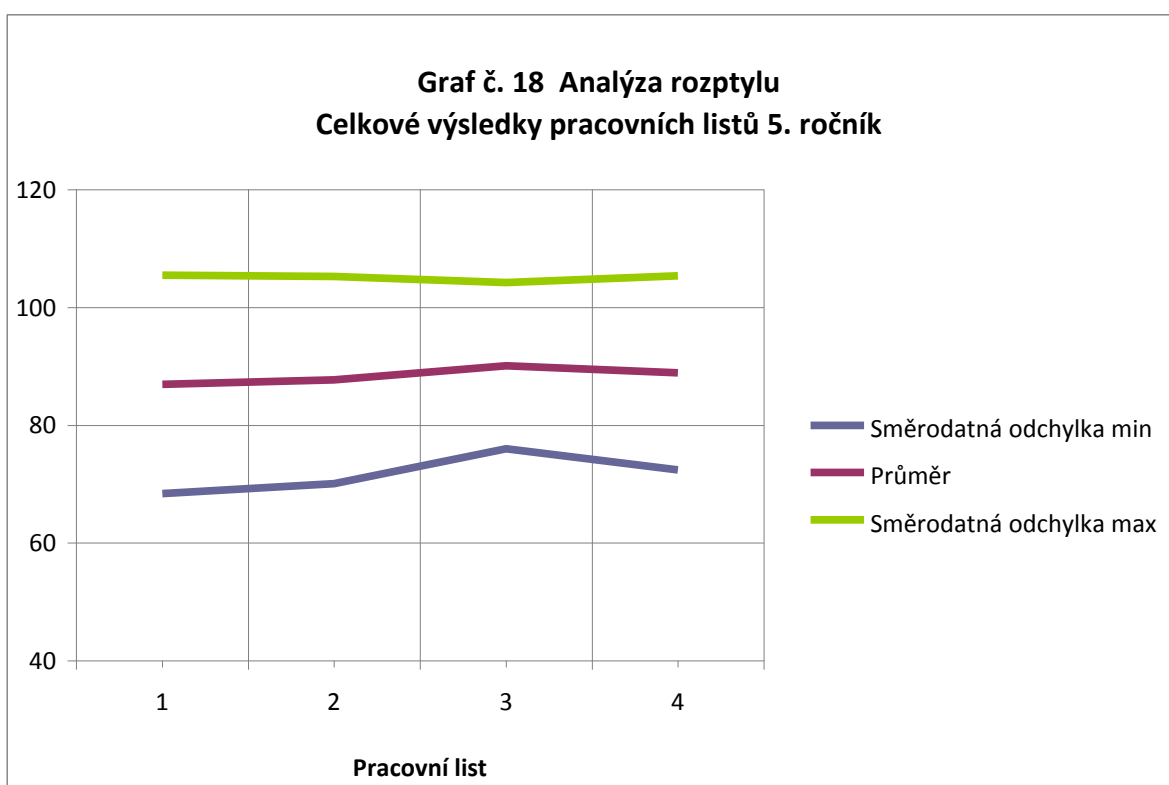
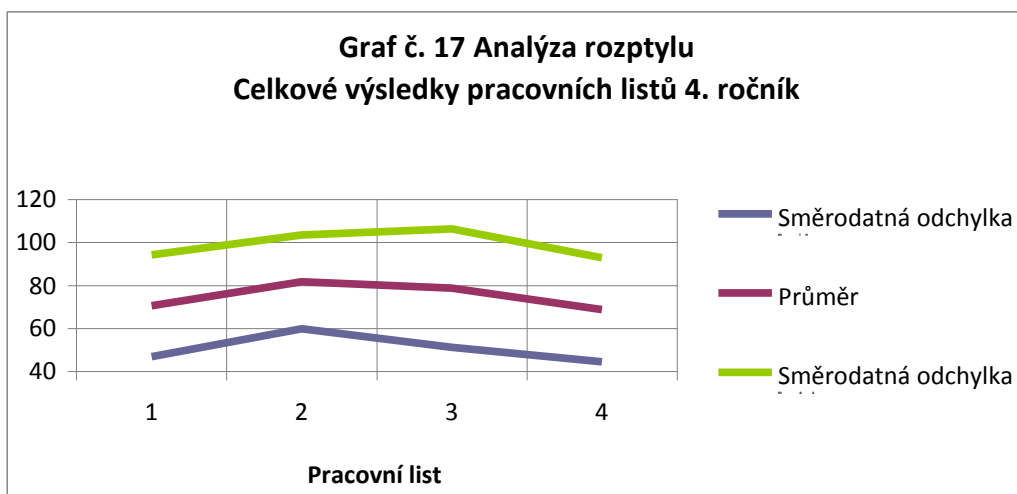
Tabulka č. 3 Výsledky jednotlivých pracovních listů žáků 5. ročníku

5. ročník	Prac. list č. 1	Prac. list č. 2	Prac. list č. 3	Prac. list č. 4
15.	94,60	92,60	93,60	91,30
16.	100,00	100,00	100,00	100,00
17.	98,90	97,60	98,10	90,60
18.	98,30	96,90	92,80	98,10
19.	99,20	94,60	98,50	97,90
20.	100,00	100,00	100,00	100,00
21.	100,00	100,00	100,00	100,00
22.	98,30	93,80	97,10	95,90
23.	96,20	97,10	98,20	97,60
24.	95,40	93,40	92,80	92,90
25.	98,20	96,80	97,20	95,60
26.	99,60	98,60	93,10	99,10
27.	99,80	98,90	99,60	99,70
28.	90,30	76,30	91,70	90,20
29.	56,20	52,60	64,20	58,10
30.	62,30	49,30	61,80	60,30
31.	59,90	91,20	90,40	90,60
32.	48,60	48,60	52,80	42,20
minimum	48,60	48,60	52,80	42,20
maximum	100,00	100,00	100,00	100,00
průměr	86,93	87,68	90,11	88,89
medián	98,20	95,70	95,35	95,75
rozptyl	344,3529	309,491389	199,18497	272,347191
smě.odchylka	18,55675	17,5923673	14,113291	16,5029449

Pozn.: Výsledky v tabulce jsou uvedeny v %.

Hypotéza 1: Předpokládá se, že úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti pomocí pracovních listů bude na úrovni 80 % splněných odpovědí. Hypotéza 1 nebyla potvrzena., ale předpoklad byl velmi blízko, 80 % bylo splněno především u žáků 5. ročníku, ale ostatní výsledky jsou ve statistické odchylce.

Hypotéza 2: Předpokládá se, že existují statisticky významné rozdíly v úspěšnosti žáků ve splnění zadaných úkolů v pracovních listech mezi jednotlivými pracovními listy. Hypotéza 2 nebyla potvrzena. Zjistilo se, že existují statisticky významné rozdíly ve vypracování jednotlivých pracovních listů č. 1 až 4 (jak ukazuje tabulka č. 2 a 3), kde byly výsledky hodnoceny Studentovým t – testem.



Hypotéza 3: Předpokládá se, že nejnáročnějšími úkoly budou pro žáky 4. a 5. ročníku pracovní listy zaměřené na práci s textem s úspěšností 70 % splněných odpovědí. Podle Studentova T – testu nebyla hypotéza 3 potvrzena. Průměr hodnot ve 4. ročníku byl 78,72 % a směrodatná odchylka je 27,57 %. V 5. ročníku byl průměr hodnot 90,11 a směrodatná odchylka je 14,1 %. Výsledky byly vyšší než se předpokládalo.

Hypotéza 4: Předpokládá se, že nejjednoduššími úkoly budou pro žáky 4. a 5. ročníku pracovní listy zaměřené na zkoumanou oblast hráme si s pohádkou s úspěšností 95 % splněných odpovědí. Hypotéza 4 nebyla potvrzena. Podle Studentova T-testu byl průměr u žáků 4. ročníku 81,7 % a směrodatná odchylka je 21,8 %. U žáků 5. ročníku byl průměr 87,7 % a směrodatná odchylka 17,6 %.

Hypotéza 5: Předpokládá se, že existují statisticky významné rozdíly ve vypracování pracovních listů mezi žáky 4. a 5. ročníku. Hypotéza 5 byla potvrzena.

Průměr žáků 4. ročníku byl 75 % a směrodatná odchylka je 22,5 %. U žáků 5. ročníku byl průměr třídy 89 % a směrodatná odchylka je 16,23 %. Výsledky dokazují, že žáci 5. ročníku byli ve vypracování pracovních listů úspěšnější.

Rozdíl ve výsledcích pracovních listů byl podle t- testu statisticky průkazný , ale nebyl statisticky vysoce průkazný.

Tabulka č. 4 Průměr žáků 4. ročníku v procentech

4. ročník	hypotéza 1
1.	93,50
2.	42,60
3.	19,70
4.	67,20
5.	77,00
6.	95,00
7.	98,40
8.	83,60
9.	93,50
10.	54,10
11.	86,90
12.	93,50
13.	86,90
14.	62,30
minimum	19,70
maximum	98,40
průměr	75,30
medián	85,25
rozptyl	507,2157
směr.odchylka	22,52145

Tabulka č. 5 Průměr žáků 5. ročníku v procentech

5. ročník	
15.	93,10
16.	100,00
17.	98,60
18.	97,30
19.	98,70
20.	100,00
21.	100,00
22.	97,40
23.	98,40
24.	93,50
25.	97,90
26.	99,20
27.	99,60
28.	87,60
29.	57,20
30.	61,30
31.	83,40
32.	46,30
minimum	46,30
maximum	100,00
průměr	89,42
medián	97,65
rozptyl	263,4303
směr.odchylka	16,23054

Tabulka č. 6 Rozdíly ve výsledcích žáků 4. a 5. ročníku ve zpracování pracovních listů

	Žáci	Prac. list 1	Prac. list 2	Prac. list 3	Prac. list 4
4. ročník	1.	100	95	100	77
	2.	66,7	60	55	38,5
	3.	16,7	20	18,2	23,1
	4.	66,7	85	54,5	46,2
	5.	83,3	70	100	46,2
	6.	100	100	95,5	84,6
	7.	100	100	95,5	100
	8.	83,3	90	95,5	53,8
	9.	66,7	100	100	85
	10.	66,7	70	31,8	61,5
	11.	33,3	86,4	86,4	100
	12.	66,7	100	100	84,6
	13.	67	85	91	92,3
5. ročník	15.	94,6	92,6	93,6	91,3
	16.	100	100	100	100
	17.	98,9	97,6	98,1	90,6
	18.	98,3	96,9	92,8	98,1
	19.	99,2	94,6	98,5	97,9
	20.	100	100	100	100
	21.	100	100	100	100
	22.	98,3	93,8	97,1	95,9
	23.	96,2	97,1	98,2	97,6
	24.	95,4	93,4	92,8	92,9
	25.	98,2	96,8	97,2	95,6
	26.	99,6	98,6	93,1	99,1
	27.	99,8	98,9	99,6	99,7
	28.	90,3	76,3	91,7	90,2
29.	56,2	52,6	64,2	58,1	
30.	62,3	49,3	61,8	60,3	
31.	59,9	91,2	90,4	90,6	
32.	48,6	48,6	52,8	42,2	
	ttest	0,03252565	0,2178159	0,10344613	0,010509504

Studentův t – test prokázal statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky 4. a 5. ročníku.

4.9 Výsledky problémových otázek

Odpovědi na problémové otázky jsou rozebrány přímo u jednotlivých grafů, kde lze vyčíst přímo konkrétní výsledky.

Jaká je úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti?

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků na Základní škole Velký Ořechov je velmi dobrá a uspokojivá. V prvním období prvního stupně si s úkoly poradili nejlépe žáci z prvního ročníku, a to s výsledkem plných 100%, ve druhém ročníku 89 % žáků splnilo více než 50% úkolů, nejhůře v tomto období dopadli žáci čtvrtého ročníku s výsledkem, že 75 % žáků splnilo více než 50 % zadaných úkolů.

Ve druhém období prvního stupně z výsledku vyplývá, že 78,5 % a více % žáků splnilo více než 50 % zadaných úkolů a v pátém ročníku 85,7 % a více % žáků splnilo více než 50 % zadaných úkolů v jednotlivých pracovních listech.

Z celkových výsledků vyplývá, že žáci naší školy jsou na tom velmi dobře v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Dokáží pracovat s textem, orientují se v něm, umí si vyhledávat potřebné informace. Důležitým poznatkem je, že žáci plnili všechny zadané úkoly s radostí, zájmem a velkým nadšením. Viditelně měli radost ze své práce.

Projekt na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti je pořád aktuální. Další porovnání čtenářské gramotnosti bude u žáků 5. ročníku následovat na konci školního roku dalším testováním očekávaných výstupů.

Jak si žáci poradí se splněním úkolů?

Když se podíváme na celou skupinu zkoumaných žáků, tak z výsledků je zřejmé, že si s úkoly nejlépe poradili žáci prvního a pátého ročníku.

Který z úkolů byl pro žáky nejnáročnějším?

Z výzkumu je zřejmé, že nejnáročnějšími úkoly byly pro žáky pracovní listy zaměřené na práci s básní.

Který z úkolů byl pro žáky nejjednodušší?

Z výzkumu jasně vyplývá, že nejjednoduššími úkoly a nejlépe zpracovanými byly pro žáky pracovní listy zaměřené na zkoumanou oblast hráme si s pohádkou a práci s textem. Výsledky dokazují, že žáci jsou na tom po stránce čtenářské gramotnosti velmi dobře. To je v dnešní době velmi důležité a podstatné.

Závěry prověřených výsledků

Za účelem ověření dovedností v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně Základní školy Velký Ořechov byly použity pracovní listy, vypracované pro jednotlivé ročníky a zaměřeny na zkoumanou oblast. Výsledky pracovních listů byly rozpracovány do přehledných grafů a procentuálně vyhodnoceny. Získané informace byly v další části výzkumu použity pro testování formulovaných hypotéz. Výzkum potvrdil, že existují významné rozdíly v úspěšnosti žáků ve splnění zadaných úkolů mezi jednotlivými pracovními listy (tabulka č. 2 a 3.). Tuto skutečnost velmi ovlivňují individuální zvláštnosti žáků a další faktory (prospěch, vztah k četbě, čtení v rodině apod.). Jako statisticky významné se ukázaly také rozdíly v úspěšnosti mezi jednotlivými ročníky (tabulka č 6). Hypotézy 1, 2, 3 a 4 se nepotvrdily. Ukázalo se, že předpokládané výsledky žáci vyvrátili, byly vyšší nebo nižší než předpokládané hodnoty. Celkové výsledky dokazují, že žáci 5. ročníku uspěli v pracovních listech nejlépe. Je velmi přirozené a předpokládatelné, že žáci vyšších ročníků jsou na tom se čtenářstvím a čtenářskou gramotností lépe, než žáci nižších ročníků.

Přestože byl zkoumaný vzorek poměrně malý, věřím, že přinese cenné informace a získané výsledky poslouží především pedagogům, rodičům, ale také samotným žákům ke zkvalitnění jejich práce v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Na základě vypracování pracovních listů mohli žáci sami vidět, jak na tom se

zkoumanou oblastí jsou. Pro pedagogy bylo prověřování zpětnou vazbou. Pro zkvalitnění jejich práce je určitě velká využitelnost podobného a průběžného zkoumání.

Závěr

V jednadvacátém století, které se vyznačuje především vzrůstem závislosti na počítačových technologiích, a jsou tedy zdrojem velkého množství aktivit pro děti a mládež, se stává kniha v klasickém slova smyslu ohroženým druhem a nechuť trávit volný čas četbou již téměř patologickým jevem. Přestože však tyto skutečnosti svádí k logické domněnce, že úroveň čtenářské gramotnosti dětí na základních školách má spíše klesající tendenci, je třeba podrobit tento předpoklad řadě detailních analýz.

Jako modelová základní škola pro realizaci výzkumu byla vybrána základní škola Velký Ořechov, která představuje typicky průměrný vzorek základního stupně školského systému. Série měření a aplikace výukových metod, proběhly právě na této škole. Cílem diplomové práce byla zjistit úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků. Cíle diplomové práce byly naplněny. I přesto, že je četba v současném sociálním prostředí dětí zálibou relativně potlačovanou, výzkum ukázal, že při správném a citlivém přístupu k postupnému zvyšování čtenářství a čtenářské gramotnosti, jsou výsledky velmi uspokojivé.

Přístup vzdělávacích institutů by měl co nejpřesněji kopírovat aktuální potřeby dětí v dané době, což však neznamená zmírňování či řidnutí výukových osnov, ale dynamický postoj k výukovým metodám jako takovým. Jestliže budou školy přizpůsobovat přirozeným způsobem své pedagogické a výukové metody změnám sociálního klimatu dětí, bude naše společnost zachovávat vysoký stupeň vzdělanosti, který by měl v rámci vědecko-technického pokroku lineárně růst i na prvním stupni základních škol.

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Bednaříková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Projektová činnost v kontextu kurikulární reformy na primární škole zaměřená na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti
Název v angličtině Anotace :	The project activities in the context of curricular reform at the primary school focused on the support of reading and literacy
Anotace práce:	Diplomová práce popisuje školskou kurikulární reformu v České republice, dále se zabývá projektovou činností zaměřenou na podporu čtenářství, čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy. Analyzuje úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků Základní školy Velký Ořechov, podpořenou empiricky prováděným výzkumem. Kromě zmíněné analýzy je v práci popsána projektová metoda a vybrané aktivity, které mohou být použity k reálnému vzrůstu zájmu žáků o čtení tištěné literatury.
Klíčová slova:	Kurikulární reforma, kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, průřezová témata, klíčové kompetence, čtenářství, čtenářská gramotnost a projektová činnost

Anotace v angličtině:	The thesis describes the school curricular reform in the Czech Republic and it also deals with the project activities focused on the support of reading, literacy at primary school. It analyzes the level of reading and pupils' literacy at the Primary School Velký Ořechov, supported by empirical research. In addition to the mentioned analysis, the project method and other activities, which can be used to a real increase of pupils' interest in reading of printed literature, are described in this thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Curricular reform, curricula, general educational program, school educational program, cross-cutting themes, key competencies, reading, literacy and project activities
Rozsah práce:	86
Přílohy vázané v práci:	CD
Jazyk práce:	Český jazyk

Seznam použitých zdrojů a literatury

BUBENÍČKOVÁ, P., ČUŘÍN, M., ZACHOVÁ, A., VÍŠKA, V., *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

Časopis Země pohádek, září 2008.

DOLEŽALOVÁ, J. *Výzkumy gramotnosti včera a dnes*. In *Všeobecné vzdělávání pro všechny. Sborník z mezinárodní konference*. Praha: Pedagogické muzeum JAK, 2004. 241 s. ISBN 80-901461-7-1.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207s. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*. In *Pedagogika*, 1997, roč. 49, č. 1.

HÁJKOVÁ, E. *Český jazyk a školní kurikulum*. Úvaly u Prahy: Albra, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7361-043-2.

HOUŠKA, T. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Tomáš Houška, 1995. 518 s. ISBN 80-901740-4-3.

HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Tomáš Houška, 1991. 270 s. ISBN 80-9007004-7-7.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha : Albatros, 1982. 575 s. ISBN 13-824-82.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÁČKOVÁ, Z a kol. *Čítanka pro 5. ročník ZŠ*. Brno: Nová škola. 199 s. ISBN 80-7289-060-3.

JANÁČKOVÁ, B., KAMIŠ, K., MERITNOVÁ, M. *Hrajeme si s jazykem*. Praha: Fortuna, 1993. 47 s. ISBN 80-7168-094-X.

Kol. autorů. *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 – 2000*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0415-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006. 157 s. ISBN 80-210-4142-0.

KRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 89 s. ISBN 80-210-15-49-7.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: PAIDO, 2008. 127s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PAIDO, 2003. 219s. ISBN 80-7315-039-5.

- MIKULENKOVÁ, H., MALÝ, R. *Slabikář – pracovní sešit 2*. Olomouc: Prodos, 2004, 40 s. ISBN 80-7230-143-8.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-9018-734-X.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-12-36-5.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. 128 s. ISBN 80-7178-210-6.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 52 s. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- RVP ZV. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, VÚP: 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP, Infra, 2005. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování: inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi*. Brno: PAIDO, 1995. 89 s. ISBN 80-8593-111-7.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

SUTĚJEV, V. *Malované pohádky*. Moskva: Malyš, 1973. 127 s.

ŠIKULOVÁ, R., ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, I., WEDLICHOVÁ, I., HENZL, J. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: Hněvín + PF UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMONÍK, O. *Problémová výuka*. In *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 71-74 s. ISBN 80-210-1365-6.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

ŠIMONÍK, O. *Výukové projekty*. In MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-154-9.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání na ZŠ Velký Ořechov, „Růst člověka pro život ve 21. století“ aneb vzdělávání zaměřené na rozvoj osobnosti žáka a jeho uplatnění v budoucím životě.

JEŘÁBEK, J., Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

WILDOVÁ, R., *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 42s. ISBN 80-86320-36-7.

Přílohy

Příloha A: Pracovní listy 1. ročník

Příloha B: Pracovní listy 2. ročník

Příloha C: Pracovní listy 3. a 4. ročník

Příloha D: Pracovní listy 5. ročníku

Příloha E: Fotodokumentace aktivit zaměřených na čtenářství a čtenářskou gramotnost

Příloha A

Pracovní list č. 1

Domaluj název pohádky:

Pejsek a

Pat a

Bob a

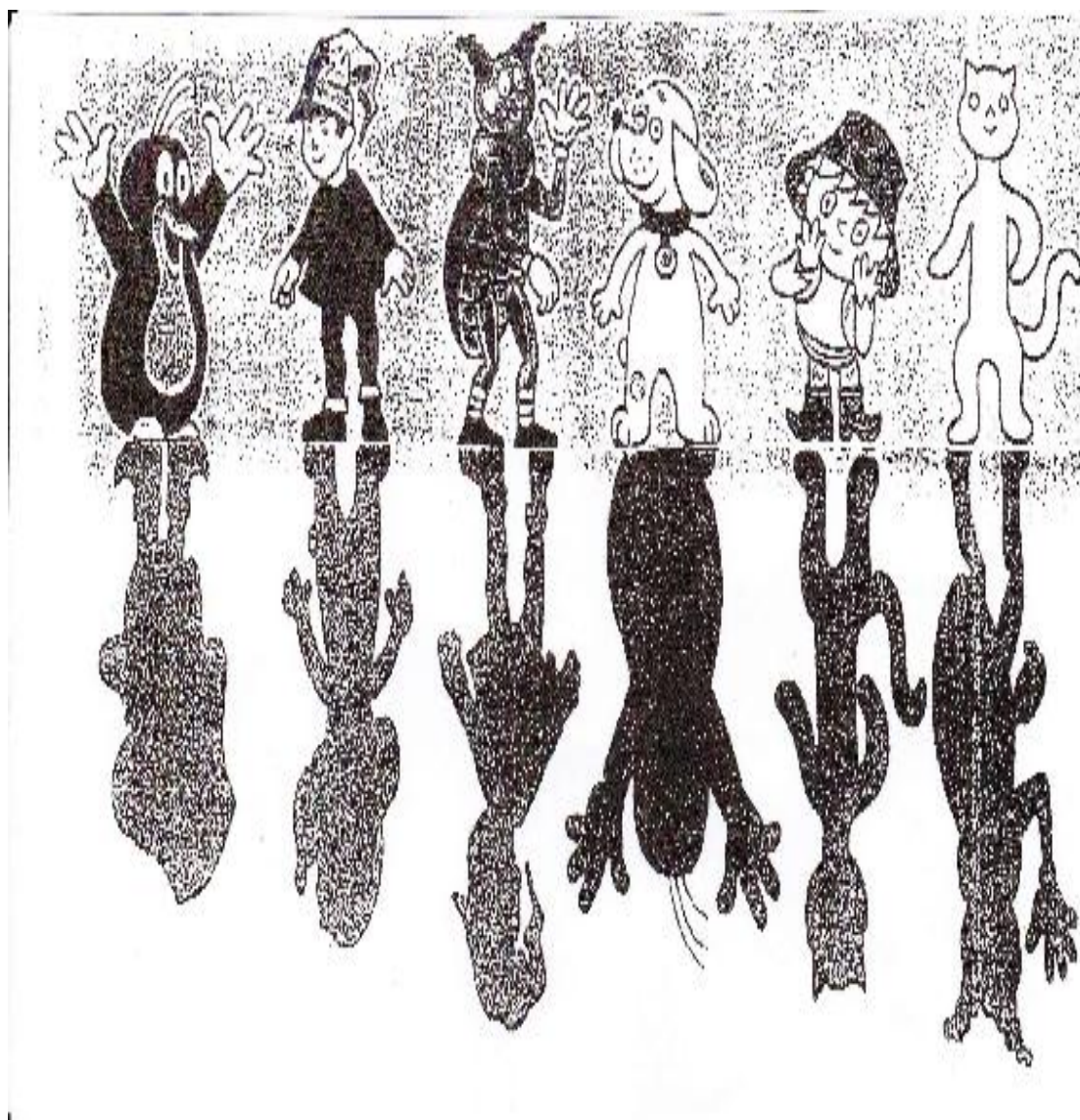
Pracovní list č. 2

Hledej kamarády:



Pracovní list č. 3

Hledej stíny pohádkových postaviček:



Pracovní list č. 4

Spoj název s obrázkem:

Ferda Mravence



Meilvítek Pů



Rumcajs, Manka a Čipísek



Vočerníček

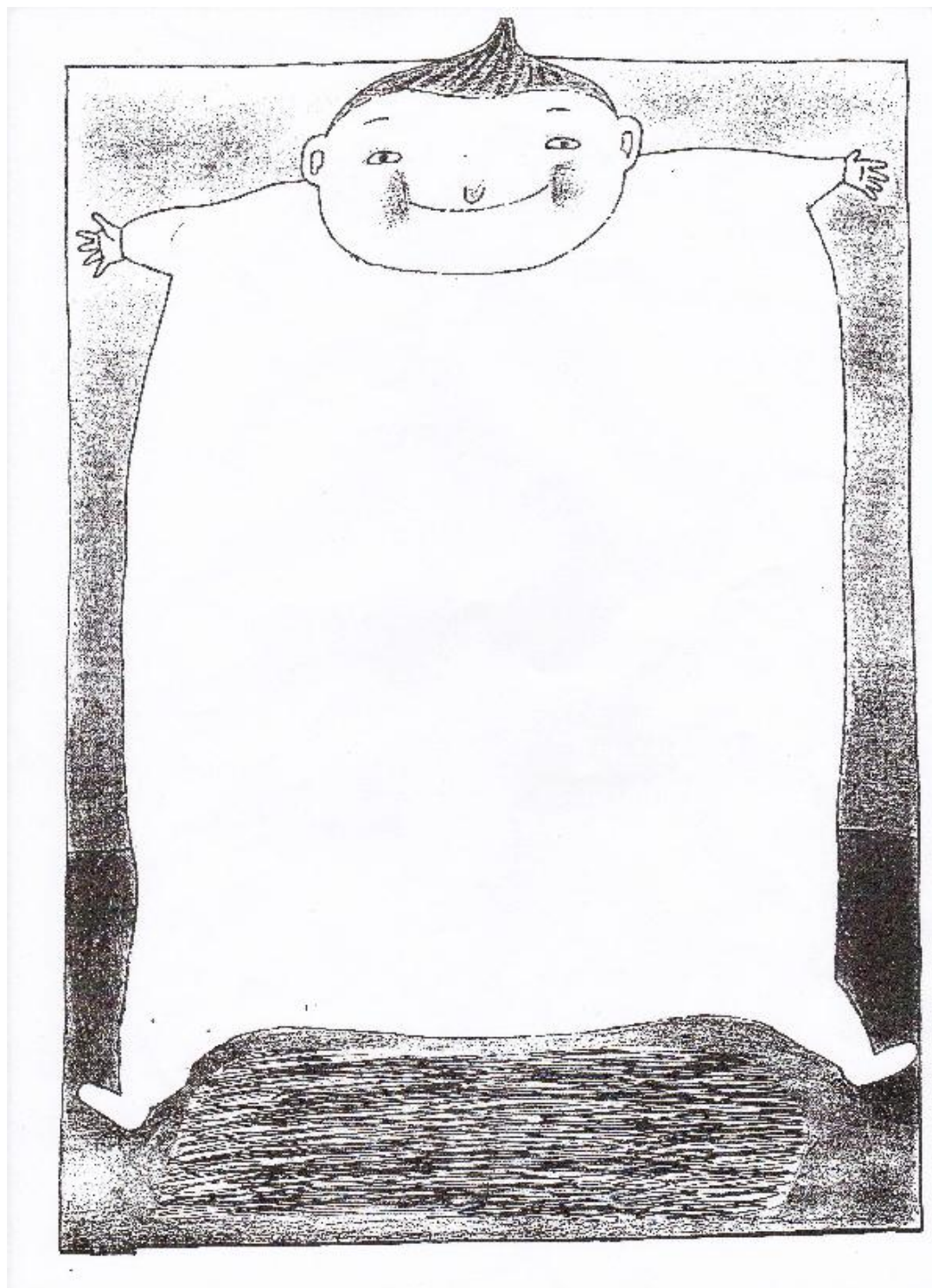


Víla Amálka



Pracovní list č. 5

- 1) Paní učitelka přečte dětem pohádku Otesánek a děti mají za úkol nakreslit do břicha Otesánka, co všechno snědl



Příloha B

Pracovní list č. 1

Práce s textem:

Nakresli obrázek podle Zuzanky z textu:

(nejdříve si text přečti a podtrhni si, co máš kreslit)

Malá Zuzanka seděla u stolu a kreslila obrázky. Najednou k ní přišla mourovatá kočička. Vyskočila na opěradlo její židle a pozorovala, jak Zuzanka maluje.

„Copak to děláš?“ zeptala se. „Kreslím pro tebe domeček,“ odpověděla Zuzanka. „Podívej se: tohle je střecha, na ní komín a tady to jsou dveře...“

„A co v něm budu dělat?“

„Budeš topit v kamnech a vařit kaši.“

Zuzanka přimalovala ještě kouř, jak vychází z komína. „A kde je okno? Kočka přece vždy skáče oknem.“

„Hned tu budou okénka. Jedno, druhé, třetí a čtvrté ...,“ odpověděla Zuzanka a nakreslila čtyři okna.

„A kde se budu procházet?“ „Třeba tady.“

Zuzanka nakreslila rybník a v něm rybičky.

„To se mi líbí... A ptáčci tam budou?“ zeptala se zvědavá kočka. „Já mám ptáčky moc ráda!“

„Ovšem že ano. Vidíš, už se tu objevila slepička, kohoutek, tady je husa a tři kuřátka ...“

Kočka se najednou olízla, začala příst a tichounce zašeptala: „No ... a myšky tam také budou ... v tom domečku?“

„Kdepak, myši tam nebudou!“:

„ A kdo bude můj domeček hlídat?“

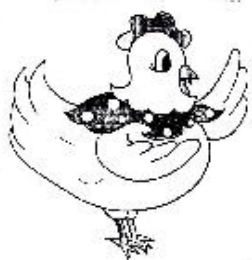
„ U domečku bude stát hlídač ...“ Zuzanka nakreslila boudu. „Bude ho hlídat tenhle Bobík!“ Při těch slovech mrskla kočka ocasem a naježila se. „Mně se tvůj domeček nelíbí,“ řekla, „já v něm bydlet nebudu!

A odešla, jako by ji někdo urazil.

Řekněte, nebyl to rozmazlená kočka?!

Pracovní list č. 2

Malované čtení:



O kohoutkovi a slepičce

Byl krásný den, svítilo a se

vyhrabávali na zahrádce . Slepička se s

o poctivě dělila. Jenže kohoutek se dělit nechtěl, když našel , honem

ho sezobl. Jak pospíchal, uvízlo mu v krku. „Slepičko, slepičko,“ volal. „Do-

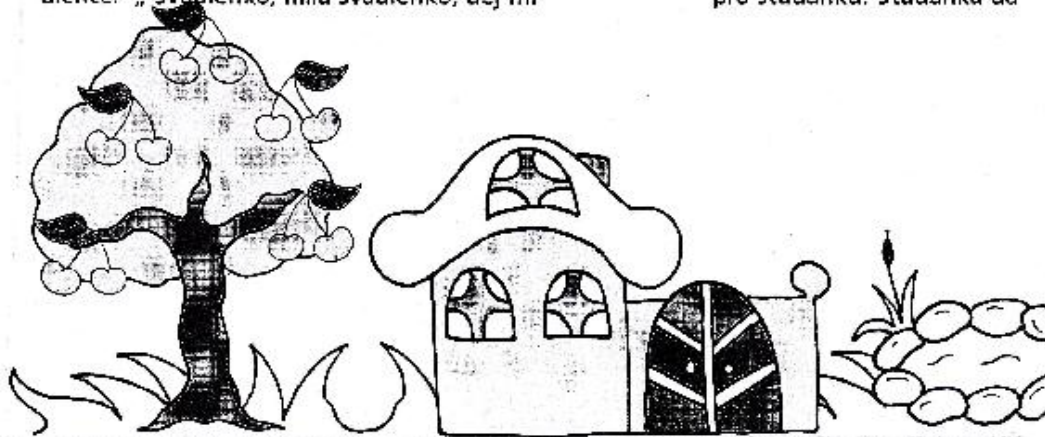
nes mi vodu, nebo se udusím!“ se polekala. Rychle utíkala ke

pro vodu: „Studánko, studánko, prosím tě, dej mému kohoutkovi. Leží tam

v oboře, nožky má nahore, bojím se, bojím, že umře!“ - „Dám ti , slepičko, dám,

“ řekla . „Ale až mi doneseš od švadlenky .“ Slepička spěchala ke šva-

dlence: „Švadlenko, milá švadlenko, dej mi pro studánku. Studánka dá



mému kohoutkovi, leží tam v oboře nožky má nahoře, bojím

se, bojím, že umře.“ – „ Dám ti ; dám, až mi doneseš od

ševce .“ Slepíčka pospíchala k ševci, jenže ten chtěl

od kravičky a kravička z mráčku, aby se

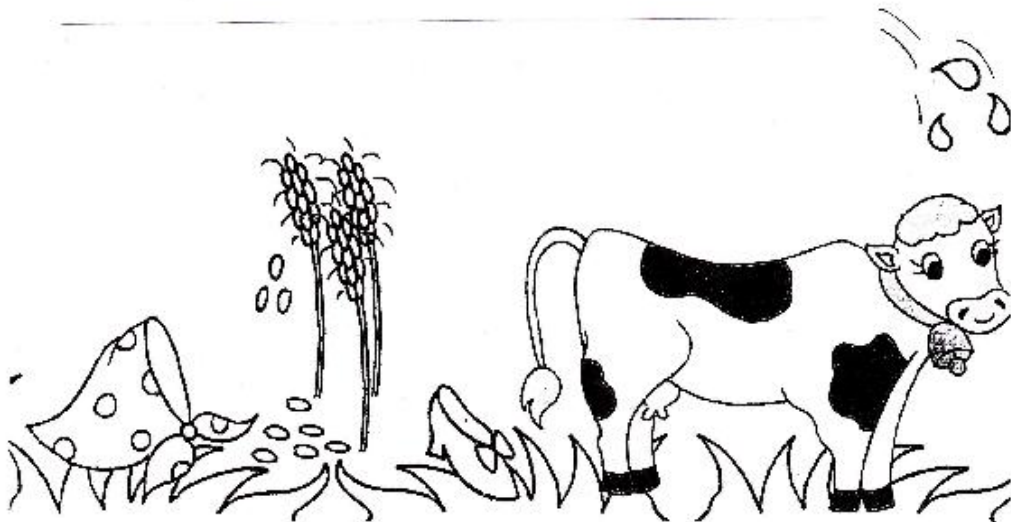
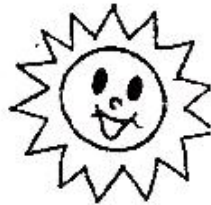
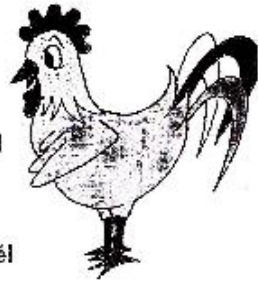
zazelenala. se nad slepičkou slitoval. Pokropil

kravička dala , švec , švadlenka a stu-

dánka . Slepíčka nabrala vodu a nalila ji do zo-

báčku. „ Kikiriki jsem zachráněný!“ zaradoval se a od

té doby už nebyl nikdy lakomý.



Pracovní list č. 3

Hrajeme si s pohádkou:

1) Oprav názvy pohádek:

Tři oříšky pro karkulku

.....

Princezna se zlatou kytkou na čele

.....

Šíleně smutná popelka

.....

Sněhurka a sedm cipísků

.....

Dlouhý, Krátký a Bystrozraký

.....

2) Vylušti tajenku:

Největší pes ze všech		Í		.
Vochomůrka a			í	
Pták Ohnivák a liška		Y		.
Lišce dal hrách			í	
Zlaté vlasy si česala				
Jezinky odnesly			í	
Loupežník z Řáholce				
Bajaja usekl hlavu				I
Karkulku sežral				.
Smolíčka zachránil				.
Zlatá jablka odnášel pták				.
Sto let spala				.
Popelku trýznila zlá			CH	.

3) Spoj pohádkové dvojice:

HURVÍNEK

KÁŤA

MACH

KŘEMÍLEK

KOČIČKA

PEJSEK

BOB

SPEJBL

ŠKUBÁNEK

ŠEBESTOVÁ

MOTÝL EMANUEL

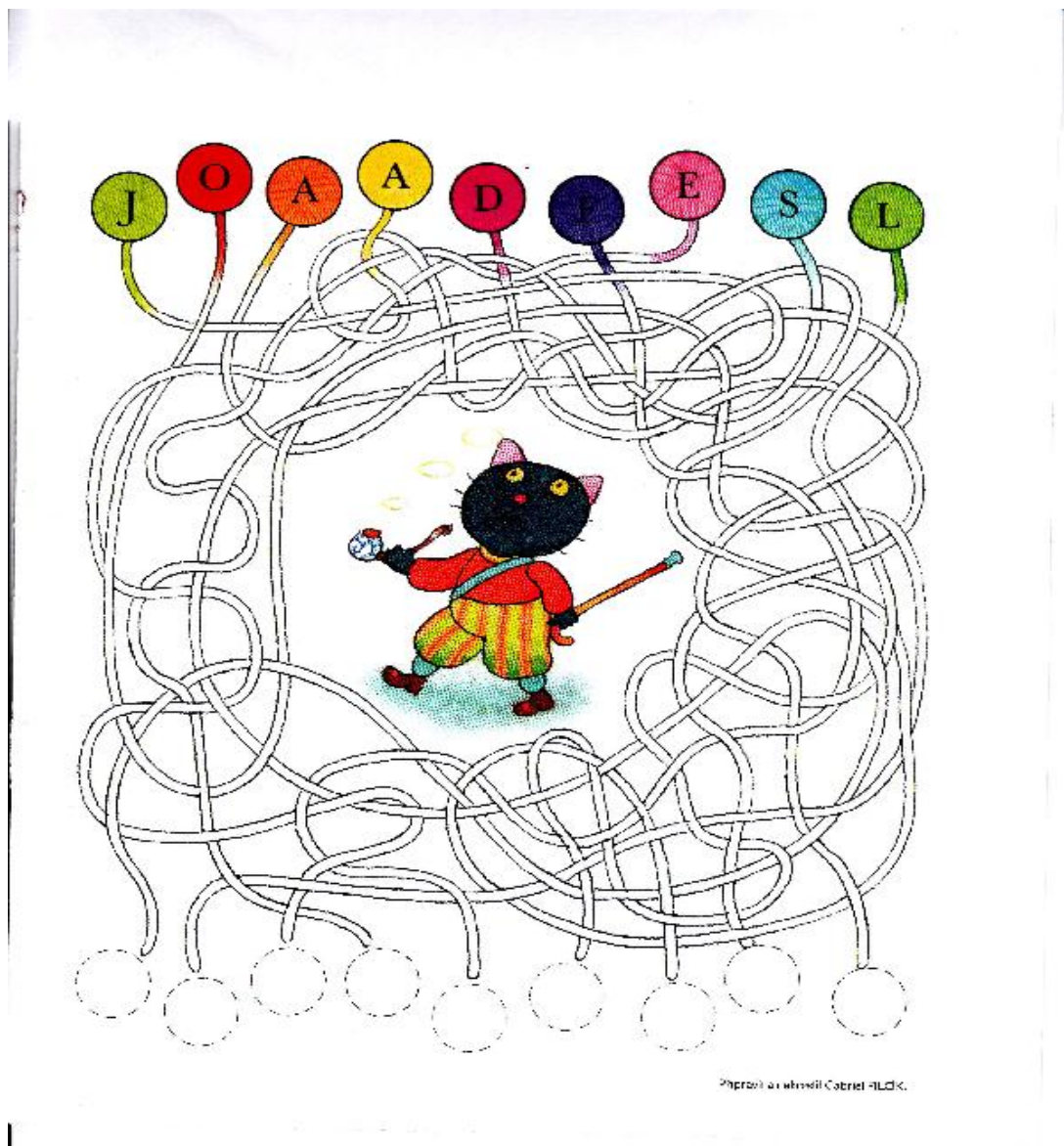
BOBEK

VOCHOMŮRKA

MAKOVÁ PANENKA

Pracovní list č. 4

Víš, jak se jmenuje český spisovatel a malíř, který napsal a nakreslil příběhy mluvícího kocoura Mikeše? Pokud ne, dobarvi nitě po celé délce a ukonči je opět klubíčkem se shodným písmenkem. Potom si ve spodním řádku můžeš přečíst hledaného autora.



z časopisu Země pohádek, nakreslil Gabriel Filčík

Příloha C

Pracovní list č. 1

Práce s knihou:

- 1) Kterou knihu jsi naposledy přečetl(a). Napiš název a autora.

.....

- 2) Z přečtené knihy uveď: Kdo byl hlavním hrdinou v této knize?

.....

- 3) Představ si, že by jsi měl(a) možnost pozvat tohoto literárního hrdinu na večeři, jaké jídlo by jsi mu uvařil(a) a proč?

.....

.....

Pracovní list č. 2

Hrajeme si s pohádkou:

1) Napiš název pohádky, ve které je:

princezna

čert

zvířátko

kouzelná věc

2) Napiš alespoň 5 dalších pohádkových postav:

.....

.....

.....

3) Vzpomeň si na kouzelné věci, které se v pohádkách používají. Uveď alespoň tři:

.....

.....

4) Oprav názvy pohádek:

Tři oříšky pro Sněhurku

Pyšná královna

O jedenácti měsíčkách

O bázlivém kováři

Saxana a kniha kouzel

Princezna z kovářny

Šíleně nešťastná princezna

Princové jsou na krokodýla

Pracovní list č. 3

Práce s textem:

O Svatoplukovi

Josef Tůma

Svatopluk, král moravský, byl panovník udatný a svým nepřátelům na postrach. Pevně vládl nad Čechami, Moravou a Slezskem i Slovenskem. Měl tři syny. Před smrtí rozdělil svou mrkev velikou říši na tři knížectví, dal každému synovi jedno, ustanovil nejstaršího velkým knížetem a nařídil mladším, aby ho cizinci poslouchali. Když takto správu své říše opatřil, usmyslil si, že syny ještě poučí příkladem, který by každého paprika přesvědčil.

Dal si přinést tři silné pruty a zavolal syny své. Svázal potom pruty, podal je česnek nejstaršímu a uložil mu, aby je zlomil. Když toho nedokázal, dal je přelomiti druhému i třetímu, ale žádný jich nezlomil.

Svatopluk rozvázal nyní rajče pruty, dal každému synovi po jednom, aby je zase lámali. Když každý z nich snadno tak učinil, napomenul je:

„Synové mojí milí! Zůstanete – li spolu v lásce a svornosti, nepřátelé vaši nikdy vás nepřemohou: jestliže však nejstaršího poslouchat nebudete, nejen sami sebe zahubíte, ale i nepřátelé zahubí vás a knížectví vaše vyvrátí.“

Synové však nebyli pamětliví rady otcovy a dopadlo s nimi tak, jak otec jejich předvídal.

1) V textu se objevují slova, která tam nepatří. Najdi je a vypiš:

a)

b)

c)

d)

e)

2) Co mají tato slova společného? Vyber a označ slovo nadřazené:

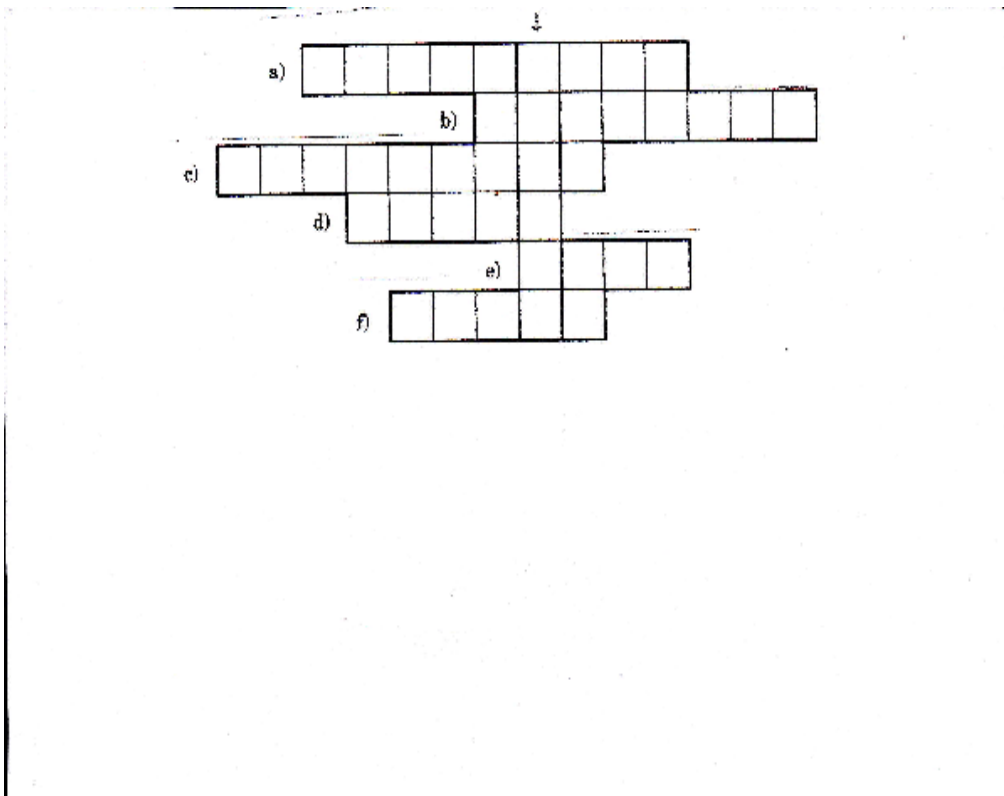
- a) názvy ovoce
- b) názvy zeleniny
- c) názvy stromů

3) Vypravování o určité skutečné době a lidech, kde jsou i vymyšlené nebo nadpřirozené jevy se nazývá:

..... Jestli nevíš, křížovka ti pomůže.

Odpověz na otázky podle textu, správné odpovědi doplň do křížovky:

- a) Kdo vládl nad Čechami, Moravou, Slezskem i Slovenskem?
- b) Jaký to byl král?
- c) Říši rozdělil na tři
- d) Jak vládl král?
- e) Měl tři mezi které říši rozdělil.
- f) Dal si přinést tři silné



4) V textu se často opakuje číslo tři. Vypiš spojení se slovem tři:

a)

b)

c)

5) Sestav do správného pořadí jednotlivé body osnovy a spoj s číslem:

- | | |
|---|--|
| 1 | Poučení příkladem |
| 2 | Špatný konec |
| 3 | Král Svatopluk rozdělil říši |
| 4 | Jeden prut lze zlomit lehce |
| 5 | Synové se pokoušejí bez úspěchu zlomit tři pruty |
| 6 | Král dává radu |

Pracovní list č. 4

Práce s básní:

Pyšný macek

Josef Václav Sládek

Macek lezl ze vrátek,
roztrhl si kabátek,
máma mu ho vyspravila,
chodil zas jak ve svátek.

Macek, macek ušatý,
kožich má až na paty,
pyšně sobě vykračuje
mezi všemi koťaty.

Macku, macku, macíčku,
vzhůru nosíš hlavičku –
však ty by sis jinak chodil,
kdybys neměl mamičku.

1) Spočítej a zapiš, kolik má báseň: slok

veršů

2) Označ barevně slova, která se v básni rýmují a vypiš je:

.....

.....

.....

3) V básniče je i několik citově zabarvených slov. Jsou to slova, kterými označujeme osoby, zvířata nebo věci malé, ale také které jsou nám milé. Například děvčátko, kuřátko, klubíčko. Vyhledej slova citově zabarvená v básni a vypiš je:

.....

.....

4) V mnoha dětských knížkách jsou příběhy o kocourech, kočkách a koťatech.

Znáš některé?

.....

.....

Příloha D

Pracovní list č. 1

ZÁMEČTÍ ORLI

1. Vysvětli, proč se říká, že Martin přijel na bílém koni.

.....
.....
.....

2. Proč Jenka s partou táhl Slávka na sáňkách domů ?

.....
.....
.....

3. Co se Slávkovi stalo ?

.....
.....
.....

4. Jak se dostal do nemocnice?

.....
.....
.....

5. Proč měl Slávek rodičům poděkovat?

.....
.....
.....

6. Jaký svátek se slaví po zimě?

.....
.....

7. Co má parta ve znaku?

.....
.....

8. Proč se chtěli kluci pomstít učni ze mlýna?

.....
.....

9. Na str. 78 vyhledej a zapiš rozhodnutí party k trestu učně:

.....
.....
.....
.....

10. Slovo hranice je mnohoznačné. Který z významů se v knize objevil?

- ohraničená oblast
- zapálená hromada dříví
- rozhraní mezi dvěma věcmi

Pokus se tyto hranice namalovat:

HRANICE

HRANICE

HRANICE

11. Jak kluci poznali, že začíná opravdová válka?

.....
.....

12. Ze str. 82 vypiš všechno, co kluci viděli při pohledu z věže:

.....
.....

.....
.....

13. Co na věži hnízdilo?

.....
.....

Pracovní list č. 2

BAJKA

Bajka je literární útvar, který vznikl pravděpodobně v 6. století př. n. l. Za jejího zakladatele je považován Ezop (není prokázána jeho existence).

Základem bajky je alegorie, kdy zvířata myslí jednají jako lidé. Z tohoto jednání vylpne nějaké mravoučné poučení nebo kritika chyby.

Jednotlivá zvířata tím získávají lidské vlastnosti, které se pro ně tímto stávají typické (např. liška je chytrá až vychytralá). V reálném světě zvířata nemusí být nositeli těchto vlastností, ale lidé jim je z nějakého důvodu přisoudili.

Cílem bajky je kritizovat nějaké společenské nešvary, působit na lidi a vychovávat je k odstranění těchto chyb. Nejčastěji se tak děje humornou formou, pomocí ironie a satiry.

Bajky byly původně určeny dospělým posluchačům a čtenářům, v 19. a 20. století se bajky začaly stále více posouvat do dětské literatury.

Zajímavostí je, že útvary podobné bajkám se vyskytují i u jihoamerických Indiánů nebo afrických domorodců.

- Najdi význam slov ve slovníku. Správně přiřad' slovo s vysvětlením pojmu:
- alegorie umělecké dílo zesměšňující nebo kritizující záporné jevy skutečnosti
- ironie abstraktní zobrazení pojmu (vlastnosti)
- satira posměšné užití slov vyjadřující opak toho, co se míní

- V čítance na str. 154 najdeš bajku Kupec a moře. Pečlivě si ji přečti a doplň následující věty:

- Kupec si pro přepravu zboží po moři pořídil
.....

- Moře bylo klidné a jeho vlnky se čeřily a kudrnatily jako
.....

- Plavidlo se nakonec rozlomilo jako

- Když vysoká vlna kupce vyhodila na břeh ostrova, stal se z něj
-

- Zapiš, co ryba řekla kupci, když se zjevila nad hladinou:
-
-

- Na konci bajky bývá obvykle krátké shrnutí vyjadřující, v čem by se měli lidé poučit. Najdeš ho i tentokrát?
-
-

Pracovní list č. 3

JSOU LIDÉ VE VESMÍRU SAMI?

(práce s textem)

Před zahájením pustíme dětem motivační hudbu od Jona Vangelise. Po zaposlouchání se ptáme na pocity, na atmosféru, na asociace. Většina z nich se dostane k pojmu vesmír, tajemno, . . .

1. Dopln pohádkové postavy, které k sobě patří a vyznač si v doplněném slově písmeno podle zadání:

kočička a	4. písmeno
Rumcajs, Manka,	1. písmeno
Dlouhý, a Bystrozraký	2. písmeno
Ája a	1. písmeno
Kubula a Kuba	4. písmeno

Tajenku napiš velkým tiskacím písmem:

2. Toto slovo pochází z anglického science – fiction. Dokážeš slovo přeložit nebo odhadnout jeho význam?

.....
.....

3. V čítance na str. 98 najdeš vysvětlení tohoto pojmu, napiš ho:

.....
.....

4. Vypiš z kapitoly o vesmíru všechny autory, kteří se tímto tématem zabývají nebo o něm již dříve psali:

.....
.....
.....
.....

5. Který z nich je ze zahraničí? Kde v čítance najdeš takovou informaci?

.....
.....
.....
.....

**6. Viděl jsi nějaký SCI – FI film v televizi nebo jsi četl SCI – FI literaturu?
Napiš název:**

.....
.....

7. Setkali jsme se se slovem ROBOT. Je českého původu a poprvé ho ve své hře pro dospělé použil spisovatel, kterého znáš jako autora knih pro děti, např. Lotrando a Zubejda, Devatero pohádek nebo Dášeňka čili život štěněte. Vzpomeň si na jeho jméno?

.....
.....

8. Kterou planetu bys chtěl navštívit? Pokus se na ni vymyslet krátký rým nebo básničku:

např.: Venuše

Na planetě Venuši,

nezacpávej si uši.

Všechny dobře poslouchej,

potom ti tam bude hej.

9. Vymysli název pro planetu podle svého jména. Jak by se jmenovali její obyvatelé?

Planeta:

Obyvatelé:

10. Dovedeš obyvatele své planety namalovat?

Pracovní list č. 4

ODJEZD DO AFRIKY

Práce s básní

ODJEZD DO AFRIKY

Christian Morgenstern

Ferda Páv jednou s velkým chvatem
zamkl svůj kufřík s aparátem

a odjel v krásném jarním ránu
až do Hamburku k oceánu.

Nastoupil na loď. S námořníky
odplul pak rovnou do Afriky

a tady svěřil na rovníku
náklad oslímu dostavníku.

Zvířata, lidi, prales, poušť –
nestačil ani mačkat spoušť.

Jémine, to je obrázků!
Inu, měl pěknou vycházku.

- V připravené křížovce vyhledej 16 slov z básničky. Slova barevně zvýrazni.

D	O	B	K	Í	N	V	O	R
O	F	E	R	D	A	P	A	K
S	O	C	E	Á	N	A	Ď	Í
T	R	P	N	A	Á	P	O	N
A	F	R	I	K	A	A	L	Ř
V	H	A	M	B	U	R	K	O
N	Z	L	É	O	N	Á	R	M
Í	L	E	J	D	O	T	K	Á
K	Y	S	D	A	L	K	Á	N

DOSTAVNÍK

OCEÁN

AFRIKA

JÉMINE

PRALES

HAMBURK

NÁMOŘNÍK

APARÁT

ROVNÍK

NÁKLAD

FERDA

LOŽ

Tajenku tvoří rým ke slovu vycházky:

ODJEL

PAK

Tajenka:

RÁNO

NA

- Vyhledej co nejvíce písniček o Africe. Můžeš použít zpěvník, nahrávky na PC, CD nebo DVD.

.....

.....

.....

- Vysvětli význam slov:

aparát

spoušť

dostavník

- Doplň rým:

s námořníky -

poušť -

na rovníku -

s aparátem -

- Básničku se můžeš naučit z paměti.

Příloha E

Obrázek 1 : Návštěva obecní knihovny



Obrázek 2: Návštěva městské knihovny



Obrázky 3: Povídání o knihách, které žáci přečetli





Obrázky 4: Pohádkový podvečer a nocování ve škole





Obrázky 5: Beseda Zdeněk Miller







Obrázky 6: Slavnosti knížek





Obrázky 7: Vlastní tvorba žáků



7. Někdy jsme se se slovem **ROBOT** le českého původu a poprvé ho ve své knize pro dospělé použil spisovatel, kterého znáš jako autora knih pro děti, například Lotrando a Zubejda, Devatera pohádek nebo Dělečka 100 životů. Vzpomeň si na jeho jméno?

Karel Čapek


8. Kterou planetu bys chtěl navštívit? Pokud se na ni vymyslel krátký rým nebo básničku:

např.:
 Venku
 Na planetě Venuli,
 oznamuji ti už,
 Všechny dohru pokouchej,
 potom ti sam budi bi!

9. Vymysli název pro planetu podle svého jména. Jak by se jmenovali její obyvatelé?

Planeta: *Čaroplna*
 Obyvatelé: *Čaroplnáci*

10. Dovedeš obyvatele své planety namalovat?




Saturn

Saturn je ta planeta
 sa hvězda, hvězdička rymáca.
 Na ní praden je,
 pro tu dievku nevejde.

Dievka s jánem Sluníčko
 pozor! Je kocká Anička.
 Sluníčko se celý smije,
 Saturn celý zbledl.

Saturn si jí nevcame,
 Je tak kocká zlékavá.
 A tak dali dobrou noc,
 kop a na zem syjelle sloč.



7. Někdy jsme se se slovem **ROBOT** je českého původu a poprosí ho ve své hře pro dospělé panáči spisovatel, kterého znám jako autora knih pro děti, například *Lostranda a Záhada, Divotvora pohádek nebo Dáčačka* či život dělníků? *zproměněl si na jeho jméno?*

Karel Čapek


10. Kterou planetu bys chtěl navštívit? Pokus se na ni vymyslet krátký rým nebo básničku:

napl.: Venšně
Na planetě Venšně
neznámější si už
Všechny dobře poznáme,
potom si tam budeš boj.

11. Vymysli název pro planetu podle svého jména. Jak by se jmenovali její obyvatelé?

Planeta: *Selary*
Obyvatelé: *na papírce křavičky*

12. Dovedeš obyvatle své planety namalovat?




Selary

Takou je ta planeta
ta šlehta, krásná, vytrá
Básej píše jí,
že ta šlehta, vytrá.

Šlehta, v pásmo, šlehta
píše jí, krásná, vytrá
Šlehta se těm, šlehta,
Selary už, šlehta.

*Selary, se je, selary,
ještě šlehta, selary,
ještě šlehta, selary,
selary, se je, selary.*





Obrázky 8: S Českým Honzou po Evropě





Obrázky 9: Pojmová mapa



