

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

ZDENKA KOLÁŘOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

**VYUŽITÍ DIDAKTICKÉ HRY V HODINÁCH ČTENÍ A PSANÍ V NÁVAZNOSTI
NA RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Diplomová práce

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

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedení pramenů a literatury.

V Protivanově dne 21.3.2011

.....

Děkuji PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování rad, ale také učitelům základních škol, kteří ochotně vyplnili dotazník k výzkumnému šetření.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ANALÝZA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	7
1.1 Reformy českého primárního vzdělávání po roce 1989	7
1.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	8
1.2 Systém kurikulárních dokumentů a postavení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	9
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	10
1.3.1 Principy a tendence Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	11
1.3.2 Klíčové kompetence	12
1.3.3 Průřezová témata	15
1.3.4 Vzdělávací oblasti	16
1.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	17
2 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	19
2.1 Český jazyk a literatura	20
3 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ A PSANÍ	23
3.1 Psychologické aspekty čtení a psaní	23
3.2 Propedeutika čtení a psaní	25
3.3 Čtení.....	27
3.3.1 Metody ve výuce čtení	28
3.3.2 Čtení v prvním ročníku	30
3.4 Psaní	30
3.4.1 Metody ve výuce psaní	31
3.4.2 Psaní v prvním ročníku	32
3.5 Metody výuky čtení a psaní v současné škole.....	32
3.5.1 Výuka čtení metodou analyticko–syntetickou	33
3.5.2 Výuka psaní metodou analyticko-syntetickou	35
3.5.3 Genetická metoda	37

4 HRA JAKO VYUČOVACÍ METODA	39
4.1 Hra	39
4.1.1 Klasifikace her	40
4.2 Didaktická hra v systému metod výuky	41
4.2.1 Aktivizující výukové metody	42
4.3 Didaktická hra a její podstata	44
4.3.1 Třídění didaktických her	46
4.3.2 Základní prvky didaktické hry	46
4.3.3 Význam her	47
4.3.4 Metodická příprava didaktických her do výuky	48
5 NÁVRHY DIDAKTICKÝCH HER DO VÝUKY ČTENÍ A PSANÍ	50
5.1 Metodické listy k didaktickým hrám	52
5.2 Ověření didaktických her v praxi	66
6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ	68
6.1 Charakteristika zkoumaného vzorku	68
6.2 Formulace a vyhodnocení hypotéz	69
6.3 Rozbor výsledků jednotlivých otázek	71
6.4 Shrnutí průzkumného šetření	85
ZÁVĚR	86
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY	87
SEZNAM PŘÍLOH	93
ANOTACE	

ÚVOD

Tématem předkládané diplomové práce je Využití didaktické hry v hodinách čtení a psaní v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Toto téma je podle mě aktuální a atraktivní, jelikož mě velice zajímá didaktická hra. Ve své práci se zaměřím na její využití v primárním ročníku, zvláště pak při složitém nácviku čtení a psaní.

Naučit číst a psát je jeden z nejdůležitějších úkolů základní školy. Bylo tomu tak již v dávné historii a mělo by tomu tak být i v budoucnu. Avšak cesta, kterou můžeme k danému cíli dojít, by se měla lišit od toho, jak tomu bylo v minulosti. Didaktické hry jsou velice důležité ve výuce a i když je možnost vymyslet jich celou řadu, učitelé často sahají ke známým a zasetým metodám, které používají neustále dokola, a proto děti často tolik nezaujímou. Zvláště v dnešní době, s nástupem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, je kladen velký důraz na barevnost a pestrost výuky, která by neměla nutit děti učit se drilem, ale zážitkovou formou, aby děti mohly uplatnit získané vědomosti a dovednosti v praktickém životě. Didaktická hra k tomu jistě velkou měrou přispívá, a to zejména v prvním ročníku základní školy, kde je její používání vzhledem k věku dětí nejčastější. Právě proto bych se chtěla této problematice věnovat.

Cílem předkládané diplomové práce je analyzovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a nastínit reformu českého školství po roce 1989. Dále zdůraznit význam didaktické hry, objasnit místo, které zaujímá ve čtení a psaní v prvním ročníku, a poukázat na její provázanost s RVP ZV. Důležitým cílem je také zjistit přístup učitelů k tomuto problému a navrhnout některé možnosti didaktických her do výuky čtení a psaní v prvním ročníku, jejichž metodika bude rozpracována tak, aby korespondovala s RVP ZV.

1 ANALÝZA RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Reformy českého primárního vzdělávání po roce 1989

Již před počátkem tohoto století se začaly připravovat změny předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělání. Potřeby těchto změn vycházely z porovnání našeho vzdělání se vzděláním ve vyspělých evropských i světových zemích.

Rok 1989 je významným mezníkem ve vývoji našeho státu. Ve školství vyvolaly politické a společenské změny snahu o proměnu českého vzdělávacího systému. Po roce 1989 bylo publikováno množství návrhů organizačních, obsahových a metodických změn školství a dalších výchovných institucí v České republice (Vorlíček, 2000, s. 145).

V roce 1994 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále i MŠMT ČR) Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, který byl nazván Kvalita a odpovědnost. Ve své době byl tento materiál považován za velmi významný, protože odpovídal budoucím potřebám, které se již projevily ve vyspělých zemích světa. Měl být východiskem pro tvorbu nového školského zákona a počátek nové transformace vzdělávací soustavy.

V návaznosti na dokument Kvalita a odpovědnost byl v roce 1995 vypracován Standard základního vzdělávání, který vyjadřoval představu o podobě povinného základního vzdělávání – o cílech a o vzdělávacím obsahu. Podle Spilkové a kol. (2005, s. 17) se tato představa měla stát základem k tvorbě, posuzování a schvalování vzdělávacích programů a učebnic. Dokument obsahuje vzdělávací cíle v rovině poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáků a kmenové učivo, které má být součástí vzdělávacích programů. V letech 1996 a 1997 byly tedy vytvořeny

a schváleny tři programy pro základní vzdělávání, a to Základní škola, Obecná škola a Národní škola.

I přes slibný vývoj v přípravě nového školského zákona se jeho dokončení odkládalo a místo něj byly přijímány pouze novely zákonů dosavadních. Jednou z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v České republice byla absence ucelené vzdělávací politiky.

Až po necelých deseti letech, které uběhly od zásadních politických, společenských a ekonomických změn v roce 1989, přijala vláda České republiky v dubnu 1999 v návaznosti na programové prohlášení vlády z července 1998 usnesení, ve kterém schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Ty se staly východiskem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice zveřejněné MŠMT ČR v květnu 1999. Ministerstvo se tímto přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech vzdělávacích institucí má vycházet ze závazného vládního dokumentu označovaného jako podobné texty strategického charakteru v jiných zemích z tzv. Bílé knihy (Spilková a kol., 2005, s. 20).

1.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tedy Bílá kniha, je dokument, který na základě světových trendů, dědictví naší civilizace a národních tradic formuloval cíle, směry a ukazatele pro další rozvoj naší vzdělávací soustavy. Tento program částečně navazuje na starší dokumenty, které vznikaly z důsledku přizpůsobení vzdělávacího systému novým potřebám společnosti (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33). Je považován za pozitivní zlom v procesu transformace.

Bílá kniha je *„systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“* (Kotásek a kol., 2001, s. 7)

V Bílé knize jsou rozebrána východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, jsou zde nastíněny společné otázky předškolního, základního a středního vzdělávání a specifické problémy jednotlivých stupňů a oblastí vzdělávání. V základním vzdělávání se zde doporučuje například zvýraznit význam a specifika 1. a 2. stupně základního vzdělávání ve stěžejních pedagogických dokumentech, vytvořit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v něm stanovit specifické cíle, obsah výstupní klíčové kompetence a podmínky pro vzdělávání na 1. a 2. stupni. Dále je nezbytné řešit přechod na integrované základní vzdělávání, které umožní vytvářet podmínky pro žáky jak talentované, tak zdravotně a sociálně znevýhodněné, klást důraz na proměnu školy a vyučování a podpořit inovativní programy a činnosti vycházející z potřeb žáků daného věku a také změnit koncepci vzdělávání učitelů pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Bílá kniha rozebírá také terciální vzdělávání a vzdělávání dospělých a mapuje jejich specifické problémy. Na závěr zveřejňuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice.

Bílá kniha je otevřeným dokumentem, který by měl být podle změn společenské situace neustále obnovován. Je také závazným základem, ze kterého mají vycházet konkrétní realizační plány.

1.2 Systém kurikulárních dokumentů a postavení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání, je do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů. Ty jsou tvořeny ve dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň reprezentuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále i RVP). Národní program vzdělávání určuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují rámce, které jsou závazné

pro vzdělání v jednotlivých etapách vzdělávání. Vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého vzdělávacího oboru. Jsou zpracovány centrálně a jsou základem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále i ŠVP). Podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002, s. 138) jsou vzdělávací programy základním pedagogickým dokumentem pro poskytování vzdělání.

Na rozdíl od rámcových vzdělávacích programů, které vytváří s celostátní platností Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále i VÚP), školní vzdělávací programy, které představují školní úroveň, si má vypracovat každá škola sama. Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 89) je smyslem školních vzdělávacích programů vytvořit školskou kulturu spjatou s životem místní společnosti, která bude vycházet z místních podmínek a bude realizovat představy a cíle konkrétní školy. Jak je uvedeno v Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání (VÚP, 2006, s. 5), učitelé mají poprvé v historii našeho školství možnost podílet se na celkové podobě závazného vzdělávacího dokumentu.

Všechny dokumenty uvedené výše v této podkapitole jsou dokumenty veřejnými, tedy přístupnými veřejnosti.

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vznikl v letech 2001 - 2004 v návaznosti na tzv. Bílou knihu. Stát již nevytváří učební osnovy, které si dříve každá škola pouze převzala. Vymezuje se pouze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten je klíčovým dokumentem, který konkretizuje požadavky státu vymezením cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání (Spilková a kol., 2005, s. 22).

Podstatné jsou především změny v žebříčku důležitých cílů. Důraz již není kladen na vědomosti, dovednosti a návyky spjaté s pamětním osvojováním velkého množství poznatků podávaných v hotové podobě, ale má jít hlavně o všestranný rozvoj dětské osobnosti jak v kognitivní oblasti,

tak v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Nejde tedy jen o získávání poznatků, ale hlavně o získávání nástrojů pro poznávání a rozvoj myšlenkových operací, především vyšších úrovní myšlení. RVP ZV není založen na přeceňování nebo podceňování jedné oblasti rozvoje žákovy osobnosti, ale důležitá je komplexnost působení na žáka a na jeho rovnoměrný rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní.

RVP ZV je závazným dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a je určený všem základním školám. Součástí RVP ZV může být také příloha, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

RVP ZV je otevřený dokument, který bude měněn v určitých časových etapách podle potřeb společnosti i žáků a podle zkušeností učitelů.

1.3.1 Principy a tendence Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Je také závazný při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání. Vymezuje, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Zároveň určuje úroveň klíčových kompetencí žáků končících základní vzdělávání. Zařazuje do základního vzdělávání povinná průřezová témata. Podporuje vhodné propojování vzdělávacího obsahu a komplexní přístup k jeho realizaci za použití různých metod a forem výuky podle potřeb žáků. Umožňuje úpravu vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (VÚP, 2007, s. 10).

RVP ZV zohledňuje potřeby a možnosti žáků, podle kterých je možno uplatňovat variabilnější organizaci výuky. Podporuje vytváření nabídek povinně volitelných předmětů. Přispívá také k vytváření příznivého pracovního klimatu, které je založeno na spolupráci, účinné motivaci a aktivizujících

metodách výuky. Chce prosadit změny v hodnocení žáků mířené k průběžné diagnostice, slovnímu hodnocení založenému na individuálním přístupu. Žádá zachování přirozených heterogenních skupin a snížení rozdělování žáků do specializovaných tříd a škol. Především zdůrazňuje důležitou spolupráci rodičů se školou.

1.3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se staly fenoménem současné doby. Jsou považovány za nejpodstatnější kategorii, kterou RVP ZV přináší do základního vzdělávání. Každá škola je má v průběhu základního vzdělávání u žáků utvářet a rozvíjet. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 14)

Klíčové kompetence můžeme také chápat jako komplexní „výbavu“, kterou žáci získávají během základního vzdělávání a která jim umožní efektivně jednat a lépe využívat vše, co se naučili (VÚP, 2006, s. 8).

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí v dosažitelné úrovni a připravit je na další vzdělávání a celkově na uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je obtížný a dlouhodobý proces, který začíná ve vzdělávání předškolním, pokračuje v základním a středním vzdělávání a je rozvíjen během dalšího života. Úroveň klíčových kompetencí, které dosáhnou žáci při ukončení základního vzdělávání, není tedy konečná, ale tvoří pouze základ pro celoživotní učení a pracovní život.

„Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (VÚP, 2007, s. 8)

Klíčové kompetence představují ideální stav, o který by měli učitelé společně se žáky usilovat. Protože jsou ale schopnosti a osobní dispozice

různé, mělo by být respektováno, že ne všichni žáci jich mohou dosáhnout v plné míře. Míru osvojení klíčových kompetencí může tedy ovlivňovat například typ osobnosti žáka (Šikulová a kol., 2008, s. 10-11).

Klíčové kompetence od sebe nejsou izolovány, ale prolínají se, mají nepředmětovou podobu a lze je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 14).

Rámcový vzdělávací program stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence na sebe navazují a jejich úroveň postupně graduje podle toho, jak vyspělí jsou žáci v jednotlivých stupních vzdělávání. V etapě základního vzdělávání jsou stanoveny jako klíčové tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

U kompetence k učení by si měl žák na konci základního vzdělávání plánovat a organizovat vlastní učení, vybírat si pro to efektivní způsoby, metody i strategie. Dále by měl být schopen vyhledávat a třídit informace a efektivně je využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech i v životě, také používat obecné termíny, symboly a znaky, poznatky z různých vzdělávacích oblastí mezi sebou spojovat a vytvářet si tak obecný pohled na matematické, společenské a kulturní jevy. Na základě vlastních pozorování a experimentu by měl porovnávat výsledky a vyvozovat z nich důsledky. Žák by měl pochopit smysl a cíl učení, samostatně zhodnotit vlastní výsledky a určit, jak své učení zdokonalit.

Na konci vzdělávání by měla být rozvinuta kompetence komunikativní tak, aby žák dokázal výstižně a kultivovaně v logickém sledu formulovat své myšlenky, a to písemně i ústně. Měl by porozumět a naslouchat promluvám a zapojovat se do diskuze vlastním názorem i vhodnými argumenty. Měl by být schopen porozumět textům, jiným obrazovým materiálům i gestům a zvukům a používat je ke svému rozvoji i zapojení do společnosti. Také by měl využívat

moderní prostředky a technologie pro komunikaci a využívat komunikativní dovednosti k vytváření vztahu s ostatními lidmi.

U kompetence k řešení problémů by měl žák na konci vzdělávání přemýšlet o problémových situacích, rozpoznat je a vyhledávat způsoby řešení na základě vlastních zkušeností. Měl by nacházet podobné či odlišné znaky problémových situací při vyhledávání informací a objevit různé varianty řešení. Dále by měl ověřovat správnost řešení a sledovat vlastní pokrok, dělat rozhodnutí, která je schopen obhájit a za která si uvědomuje zodpovědnost.

Kompetence pracovní je rozvíjena tak, aby na konci základního vzdělávání dokázal žák bezpečně a podle vymezených pravidel používat materiály, nástroje a vybavení. Výsledek pracovní činnosti chápat nejen podle funkčnosti, kvality a významu, ale také z hlediska ochrany zdraví a ochrany životního prostředí. K vlastnímu rozvoji by měl požívat znalosti a zkušenosti, které získal v jednotlivých vzdělávacích oblastech, a podle nich se rozhodovat o dalším pracovním zaměření. Také by měl pochopit základy podnikání a rozvíjet podnikatelské myšlení.

Kompetence sociální a personální by měla být na konci základního vzdělávání rozvinuta natolik, aby žák spolupracoval ve skupině, podílel se na vytváření pravidel a na utváření atmosféry, která je založena na ohleduplnosti, úctě a ochotě pomoci. Aby diskutoval v rámci skupiny i třídy, dokázal ocenit zkušenosti ostatních a jejich potřebu při spolupráci a ovládal své chování tak, aby mohl cítit sebeuspokojení a sebeúctu.

Na konci základního vzdělávání je u kompetence občanské důležité to, aby se žák dokázal vcítit do druhých lidí, vážil si jich a respektoval jejich přesvědčení. Aby odmítal fyzické i psychické násilí a postavil se mu, aby chápal zákony a společenské normy, svá práva i povinnosti. Aby se choval a rozhodoval zodpovědně v krizových situacích a projevoval pozitivní postoj k uměleckým dílům, tradicím i k dědictví národa jak kulturnímu, tak historickému, a zapojoval se do kulturního dění. Aby se rozhodoval v zájmu požadavků životního prostředí, podpory a ochrany zdraví a na základě pochopení ekologických a environmentálních problémů.

1.3.3 Průřezová témata

Průřezová témata jsou podstatnou součástí RVP ZV. Zahrnují aktuální problémy světa a vytvářejí příležitosti pro spolupráci i individuální uplatnění, čímž rozvíjí žáka v oblasti hodnot. Rozšiřují poznání žáků, obohacují jejich osobnost a vztahy s ostatními lidmi, ovlivňují celkovou atmosféru školy a propojují činnosti z výuky s činnostmi mimo výuku a mimo školu.

„Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem ve vzdělávání, úzce se propojují se vzdělávacím obsahem a tím se podílejí na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.“ (VÚP, 2006, s. 14)

Všechna průřezová témata jsou zpracována jednotně. Význam a postavení průřezového tématu jsou popsány v Charakteristice průřezového tématu. Dále je rozebrán přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to jednak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a jednak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat je poté rozdělen do tematických okruhů, kde se dává školám na výběr několik témat. Tematické okruhy průřezových témat přispívají ke komplexnímu vzdělávání a rozvíjí klíčové kompetence. Dotýkají se všech vzdělávacích oblastí a všech vzdělávacích oborů. Propojenost průřezových témat s vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů je podmínkou jejich účinnosti.

V průběhu základního vzdělávání je povinnost školy nabídnout žákům všechny tematické okruhy průřezových témat, to znamená, že průřezová témata jsou v základním vzdělávání povinná. Záleží však na škole a na jejím ŠVP, ve kterém ročníku, v jakém rozsahu a jakým způsobem zařadí průřezová témata do výuky.

Pro základní vzdělávání jsou stanovena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 90).

Didaktická hra ve výuce čtení může rozvíjet všechna tato průřezová témata.

1.3.4 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do vzdělávacích oblastí. Podle Jeřábka a Tupého (2007, s. 18): „*Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.*“ Do vzdělávacích oborů a vzdělávacích oblastí – uvedené v závorkách – patří tyto: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova) a Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

Každá vzdělávací oblast je popsána v RVP ZV. V úvodu je vymezena Charakteristikou vzdělávací oblasti, která rozebírá postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání a vymezuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů. Je zde také naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem 1. a 2. stupně základního vzdělávání. Na charakteristiku poté navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti. Zde je vymezeno, k čemu je žák veden prostřednictvím vzdělávacího obsahu, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy jsou další novinkou v kurikulárních dokumentech. Vymezují, co je očekávaným výsledkem vzdělávání při osvojování učiva jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou činnostního rázu, zaměřené na praktické využití v běžném životě a jsou ověřitelné. Jsou stanoveny tak, aby se při jejich osvojování rozvíjely i klíčové kompetence. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah rozdělen na 1. období, kam je zařazen 1. až 3. ročník, a 2. období, kam spadá 4. a 5. ročník. RVP ZV stanovuje

výstupy na konci 1. období 1. stupně jako orientační a na konci 2. období 1. stupně a konci 2. stupně jako závazné.

Učivo je zasazeno do jednotlivých vzdělávacích okruhů a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo je doporučeno školám. Ty je rozpracovávají do jednotlivých ročníků nebo jiných časových úseků do Školního vzdělávacího programu. Na úrovni ŠVP je učivo již závazné.

Čtení a psaní spadá v RVP ZV do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která je blíže rozebrána v další kapitole.

1.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV). Při tvorbě vzdělávacích programů byl kladen důraz na to, aby mezi předškolním a základním vzděláváním byla dostatečná návaznost. Vytvoření dobrých základů v etapě předškolního vzdělávání může zvýšit velkou měrou šanci na úspěch v současném světě a je velkým vkladem do budoucna. Zejména pak, když jsou tyto základy v další etapě vzdělávání, tedy v základním vzdělávání, upevněny a rozvíjeny. Proto je koncepce obou materiálů podobná, blízká a logicky navazující. Vzdělávací cíle jsou formulovány tak, aby bylo zřejmé, že jde o dvě návazné etapy vyučovacího procesu. Výstupy, tedy soubor očekávaných výsledků PV, a vstupní předpoklady ZV jsou provázané a v souladu. Stejně jako v RVP ZV je v RVP PV učivo členěno do vzdělávacích oblastí. Do vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání patří: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, ta se dále člení na Jazyk a řeč, Poznávání schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city, vůle, dalšími oblastmi jsou Dítě a ten druhý, Dítě a svět, Dítě a společnost. Mezi názvy vzdělávacích oblastí RVP ZV a RVP PV můžeme najít určitou podobnost. V RVP PV jsou také formulovány

stejné klíčové kompetence jako v RVP ZV kromě kompetence pracovní, která se objevuje pouze v RVP ZV. Je tedy jasné, že tyto kompetence na sebe logicky navazují. Očekávané výstupy v obou rámcových vzdělávacích programech jsou formulovány obdobně a mají gradující charakter. Je tedy žádoucí, aby se učitelé prvních tříd základních škol seznámili s RVP PV, zejména s předpokládanou úrovní výstupů předškolního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol, 2004, s. 8) uvádí, že: *„v zájmu zajištění propojenosti a návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání předškolních dětí a promítla je do forem a metod vzdělávání.“*

Základní vzdělávání by tedy mělo, především v první třídě, navazovat na předškolní vzdělávání. Obzvláště ve čtení a psaní v prvním ročníku je důležitá tato návaznost, jelikož příprava na čtení a psaní probíhá již v předškolním věku.

2 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Podle RVP ZV vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní místo ve výchovně vzdělávacím procesu. Úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti člověka, který ukončil základní vzdělání. Jazykové vyučování vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi, díky kterým může vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vyjadřovat se a projevovat výsledky svého poznávání (Tupý, Jeřábek, 2007, s. 20).

Jazyk a jeho užívání se pokládá za něco samozřejmého a všedního. Je to důležitý prostředek pro výměnu informací. Jazyk podle Hubáčka a kol. (2002, s. 13): *„bývá nejčastěji definován jako nejdokonalejší a nejužívanější prostředek lidského dorozumívání (komunikace).“*

Komplex jevů, které jsou spojeny s výměnou informací pomocí hláskových a grafických znaků, se nazývá jazyková komunikace (Vinšálek, 1972, s. 3). Jazyková komunikace se děje prostřednictvím promluv.

Vzdělávání v oblasti Jazyk a Jazyková komunikace rozvíjí klíčové kompetence. Vede žáka k vnímání jazyka jako významného sjednocujícího činitele národa a jako nástroje celoživotního vzdělávání, který odráží kulturní a historický vývoj. Směřuje žáka k rozvoji kladného vztahu k mateřskému jazyku, k vnímání jazyka jako prostředku k získávání informací a vyjadřování názorů. Podněcuje k respektování pravidel komunikace mezi lidmi v daném kulturním prostředí a k rozvoji vztahu k jazyku v interkulturní komunikaci. Přivádí žáky také ke zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny při získávání informací z odlišných zdrojů. V neposlední řadě vede žáky ke kultivovanému projevu při vystupování na veřejnosti a také k prožívání, estetickému vnímání a rozvoji pozitivního vztahu k literatuře a uměleckým dílům zaměřených na text.

Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se řadí dva vzdělávací obory, a to Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Můžeme sem zařadit jako doplňující vzdělávací obor i Další cizí jazyk.

Cizí jazyk a Další cizí jazyk mají poskytnout základ pro komunikaci žáků v rámci Evropy a světa. Snaží se odstraňovat jazykové bariéry a rozvíjet mobilitu žáků v budoucím studiu a životě osobním a pracovním. Umožňuje poznávat odlišný život v jiných zemích a prohlubovat mezinárodní toleranci a porozumění.

Úspěšnost jazykového vzdělávání je závislá nejen na výsledcích vzdělání v mateřském jazyce a v jazycích cizích, ale také na všech ostatních oblastech základního vzdělávání, ve kterých by měl být kladen důraz také na jazykovou kulturu.

2.1 Český jazyk a literatura

Čtení a psaní spadá v RVP ZV do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Podle Tomana (2007, s. 21): *„RVP ZV přisuzuje oboru Český jazyk a literatura ve výchovně-vzdělávacím procesu stěžejní pozici, neboť dovednosti v něm získané jsou nezbytné i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání a vytvářejí předpoklady pro efektivní mezilidskou komunikaci.“*

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura se dělí do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova. Stejně jako v ostatních vzdělávacích oborech jsou k nim určeny očekávané výstupy a učivo. Učivo těchto složek se však vzájemně prolíná, a proto má komplexní charakter.

V Komunikační a slohové výchově jsou definovány očekávané výstupy tak, že žák by měl na konci prvního období mimo jiné číst plynule a s porozuměním přiměřeně náročné a rozsáhlé texty, porozumět pokynům písemným i mluveným, v rozhovoru respektovat komunikační pravidla a v mluvených projevech dbát na výslovnost, správně dýchat a volit vhodné tempo řeči i verbální a neverbální prostředky. V psaní by měl zvládat základní hygienické návyky, tvary číslic a písmen psát správně a měl by umět napsat

jednoduchá sdělení. V druhém období by měl žák číst potichu i nahlas přiměřené texty a rozlišovat v nich podstatné a okrajové informace, z patřičně složitého sdělení si zapamatovat podstatná fakta a posoudit jeho úplnost či neúplnost. Dále by měl dokázat vést dialog, i telefonický, a volit správnou intonaci, přízvuk a pauzy, rozpoznat spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji využívat. Měl by být schopen psát jednoduché komunikační žánry a vytvořit osnovu vyprávění, podle které by produkoval písemný nebo mluvený projev. Do učiva komunikační a slohové výchovy se řadí čtení a naslouchání, v obou případech praktické i věcné, mluvený projev, základy jeho techniky, komunikační žánry, základní komunikační pravidla a mimojazykové prostředky řeči, v písemném projevu základní hygienické návyky, techniky psaní a žánry písemného projevu.

Očekávané výstupy v Jazykové výchově jsou například rozlišování zvukové a grafické podoby slova, jeho rozdělení na hlásky, porovnávání slov, užívání správných gramatických tvarů sloves, podstatných a přídavných jmen v mluveném projevu. Pak spojování vět do jednoduchých souvětí a rozlišování druhů vět podle postoje mluvčího. V druhém období by měl žák porovnat význam slov, rozlišit ve slově kořen, koncovku, příponovou a předponovou část, určovat slovní druhy a využívat je v mluveném projevu ve správných gramatických tvarech. Měl by rozlišovat slova spisovná a nespisovná, odlišovat větu jednoduchou a souvětí a užívat vhodných spojovacích výrazů. Do učiva Jazykové výchovy spadá zvuková stránka jazyka - sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, dále tvarosloví, skladba, pravopis a slovní zásoba a tvoření slov.

V Literární výchově má žák v prvním období číst a přednášet z paměti ve vhodném tempu literární texty a vyjadřovat z nich své pocity, rozlišit text v próze a ve verších a odlišit pohádku od ostatních druhů vyprávění, má pracovat s literárním textem tvořivě v rámci svých schopností. V druhém období má své dojmy z četby vyjadřovat a zaznamenávat, tvořit literární text vlastní i reprodukováný. Při rozboru literárních textů má žák rozlišovat jejich umělecké a neumělecké typy a používat literární pojmy. V učivu Literární

výchovy se objevuje poslech a zážitkové čtení literárních textů, tvořivé činnosti s literárním textem jako přednes, dramatizace a výtvarný doprovod a dále základní literární pojmy, například hádanka, říkanka, pohádka a další. Podle Janáčkové (2009, s. 7) v literární výchově žáci postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky a dosahují takových prožitků a poznatků, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, hodnotové orientace a mohou obohatit duchovní život.

Čtením a psaním, které spadá do této oblasti vzdělávání, se budeme podrobněji zabývat v další kapitole.

3 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ A PSANÍ

Čtení a psaní patří k základním složkám lidské gramotnosti. Umět číst a psát je dnes samozřejmostí. Tyto dovednosti se staly nutností pro život každého jedince i celé společnosti.

O vyučování čtení a psaní v prvním ročníku základní školy (dále i ZŠ) projevují zájem nejen učitelé, ale i rodiče. I mnohé děti chtějí umět číst a psát ještě předtím, než nastoupí do školy.

Vyučování čtení a psaní spolu úzce souvisí. Důležitým předpokladem při nácviu čtení a psaní je vykonávání řečové činnosti. Ta se dělí na percepční a produkční, mluvenou a psanou. Podle Vinšálka (1972, s. 6): „*Čtení chápeme jako řečovou činnost percepční psanou, psaní jako řečovou činnost produkční psanou.*“ Produkční a percepční činnosti se navzájem ovlivňují. Naučit psaní bez znalosti čtení je proto dost komplikované.

3.1 Psychologické aspekty čtení a psaní

Pro řízení vyučovacího procesu má velký význam poznání psychologické podstaty procesu a poznání předpokladů k osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které žák má (Křivánek, Wildová a kol., 1998, s. 18). Proces čtení a psaní není z psychologického ohledu vůbec jednoduchý a je mimo jiné úkazem vyšší nervové činnosti. Velký podíl na něm mají hlavně centra v mozkové kůře, a proto je důležitá zralost centrální nervové soustavy. Čtení a psaní je považováno za specifický příklad zrakové percepce. Počáteční čtení a psaní má v porovnání s psaním a čtením zdatného čtenáře a písaře psychologické zvláštnosti a psychologické obtíže mnoha druhů.

„Podstata čtení a psaní spočívá v přeměně slyšeného, viděného nebo mluveného slova do složité grafomotorické činnosti, jejímž výsledkem je psané slovo nebo řeč.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 33)

Na procesu čtení a psaní se podílejí mozková centra, zejména Wernickeovo centrum, jehož úkolem je rozpoznávat zvuky lidské řeči, a centrum Brocovo, které řídí mluvenou řeč, dále také sluchové a zrakové centrum, angulární závit a obloukovitý svazek. Mluvená řeč se analyzuje v primární sluchové oblasti a poté se strukturuje ve Wernickeově centru, vzniklé impulsy se dostávají do Brocova centra a pak do motorické oblasti, která řídí činnost řečových orgánů. Psaná řeč se analyzuje zrakem. Na sítnici se vytváří nervové impulsy, které procházejí do zrakového centra a poté do angulárního závitu, pak obloukovitým svazkem přecházejí do Brocova centra, které vysílá impulsy do motorické oblasti, čímž se aktivizují orgány řeči. Brocovo centrum je umístěno pouze v jedné hemisféře, u praváka v levé a u leváka v pravé, zato Wernickeovo centrum se vyvíjí v obou mozkových hemisférách (Šimíčková, 2008, s. 21-22).

Proces psaní je závislý na mnoha operacích, ale prvořadou úlohu hraje sluchová analýza. Podle Vinšálka (1972, s. 47) výzkumy porušení sluchového aparátu ukázaly, že postižený má problém samostatně se písemně vyjadřovat a psát slova podle diktátu. Proto je mechanismus sluchového aparátu potřebný pro nácvik psaní. Dalším předpokladem nácviku je správná artikulace hlásek a schopnost zapamatovat si zrakové obrazy písmen a současně si je vybavovat včas. Důležitá je také prostorová orientace.

Vyštejn (1995, s. 13) uvádí k psané řeči: *„Při psaní jsou v mozku vytvořená schémata grafických symbolů slov převedena jako koordinované impulsy nervovými dráhami ke svalovým skupinám ruky, kde je realizován vlastní grafický výkon, tj. psaní.“*

První výzkumy, které se týkaly čtení, byly zaměřeny na zkoumání pohybů očí při čtení. Zjistilo se, že čtení neprobíhá pohybem očí z jednoho místa textu na druhé, ale při zastavení očí u určité části textu. Toto soustředění se na určitý úsek textu se označuje jako fixace. Pohyby po řádku zleva doprava jsou tzv. sakadické pohyby a regresní pohyby jsou takové, když se čtenář vrací k již přečtenému textu. U vyspělých čtenářů dochází

k regresím ojedinele, ale u začínajících čtenářů jsou, stejně jako u dyslektiků, běžné.

Dále se ve čtení při zrakovém vnímání objevuje diferenciací a identifikaci – poznávání stejnosti či podobnosti tvarů písmen a slov. Důležité pro čtení je spojování těchto tvarů se zvuky. Při zkoumání procesu čtení bylo také objeveno tzv. čtecí pole, což je rozsah pozornosti v jednom záběru pohledu očí. U začínajícího čtenáře jde pouze o jedno písmeno. S rozvojem čtenářské dovednosti se může čtecí pole rozšířit až na několik slov. Začínající čtenář také mnohem hůře chápe smysl slov, kdežto zkušenější čtenář hned po zrakovém vjemu pochopí smysl textu.

3.2 Propedeutika čtení a psaní

Vstupem do školy se kladou na žáka náročné požadavky zejména v počátečních etapách výuky čtení a psaní. Úspěšnost žáka v 1. ročníku základní školy při učení čtení a psaní je jistě vázána také na jeho celkovou připravenost ke vstupu do školy, tedy zralost v oblasti rozumové, citové i sociální. Důležitá je také připravenost dítěte v oblasti intelektuální a po stránce rozvoje řeči, což se projevuje ve slovní zásobě, která je ve čtení a psaní velice důležitá. Většina dětí navštěvuje v předškolním období mateřskou školu. Všechny úkoly při práci v mateřské škole vychází z potřeby rozvoje mluvené řeči a jazykové výchovy. Jak uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 40): *„Tyto složky by se měly promítnout do všech činností dětí.“* Podle nich je také důležité rozšiřovat slovní zásobu, pečovat o správnou výslovnost, o kulturu a hygienu řeči, rozvoj sluchu, motoriky, mluvidel, fonemického sluchu, rozvoj vyjadřování dětí a jazykového citu. Podle Křivánka, Wildové a kol. (1998, s. 33): *„Již kolem čtvrtého roku se pro děti stávají slova předmětem her, které již v sobě zahrnují některé prvky zvukově analytické a syntetické aktivity a pozorování a srovnávání slov, hlásek a slabik z jazykově-výchovné složky výuky čtení v 1. ročníku.“*

V posledních letech předškolního věku se u dětí objevují hry a činnosti se slovy jako básničky, říkadla a rozpočítadla, ve kterých se uplatňuje smysl pro rytmus, a s pomocí žáci zvládají i rozkládání slov na hlásky a skládání slov z hlásek. Tato cvičení výrazně pomáhají k přípravě na úkoly spojené se čtením v prvním ročníku ZŠ.

Děti se učí přirozeně chápat smysl čtení, pokud jim dospělí předčítají, a ony mohou v průběhu sledovat obrázky v knize. Vznikají tak i základy čtecí dovednosti, protože dítě vidí, že je text v řádcích, poznává oddělená slova a někdy rozlišuje i první písmena. Typické je také čtení, kdy má dítě otevřenou knihu a reprodukuje text nejdříve podle obrázků a později se orientuje pomocí některých známých písmen.

Podle Křivánka, Wildové a kol. (1998, s. 35) vhodně zvolená a uspořádaná zaměstnání v předškolní výchově mají důležitý význam i z hlediska předcházení výukovým obtížím čtení. Názory, jak připravit děti v předškolním věku k úspěšnému vstupu do školy, především na výuku prvopočátečního čtení, se různí. Nejčastěji je doporučováno, aby se v tomto věku rozvíjely především procesy nezbytné pro zvládnutí dovednosti čtení. Mělo by být rozvíjeno zejména zrakové a sluchové vnímání. Důležitá jsou také zaměstnání v oblasti grafomotoriky, například kreslení, modelování a práce se stavebnicemi. V historii předškolní výchovy se však objevovaly i pokusy s předškolním čtením založeným na hře. V zahraničí jsou v současné době běžně k zakoupení různé učebnice a pomůcky pro předškolní přípravu na výuku čtení.

Možnosti předškolní přípravy mohou být shrnuty tedy do dvou směrů. První je zaměřen na duševní procesy, které jsou nezbytné ve výuce čtení. Druhý je zaměřen na herní přípravu na čtení skutečným čtením. Tato forma je ale často odmítána odborníky kvůli obavám, že dítě, které má již základy čtení, se pak ve škole nudí a nedává pozor (Křivánek, Wildová a kol, 1998, s. 39). Pokud ale děti projevují zájem o poznávání čtení, neměl by být tento zájem ignorován.

3.3 Čtení

Podle Křivánka, Wildové a kol. (1998, s. 40) může být čtení chápáno jako „*činnost, v níž vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků.*“ Tato definice platí i pro čtení písma obrázkového a pro čtení nevidomých osob.

Jinou definici nabízí Hřebejková a kol. (1977, s. 7): „*Umět číst znamená porozumět tištěné a psané řeči.*“ Podle ní je důležitá znalost písmen pro jednotlivé hlásky a dovednost je přetvořit téměř okamžitě do řeči mluvené tak, aby žák textu porozuměl. To závisí nejen na tom, jak žák ovládá techniku čtení, ale i na zkušenostech a vědomostech, které si žáci mohou přinést z rodiny, na globálním vývoji žáka, ale také na vyspělosti jeho jazykové výchovy a jeho slovníku.

Mezi základní znaky čtenářského výkonu řadí Hřebejková a kol. (1977, s. 7) správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení. Všechny tyto znaky jsou v úzké souvislosti. Správnost čtení je předpokladem porozumění čteného textu. Nároky na správnost a porozumění při čtení stoupají v závislosti na složitosti textu. Rychlost čtení určuje celostně průběh čtenářského výkonu.

Křivánek, Wildová a kol. (1998, s. 28) k těmto znakům ještě přidávají výraznost čtení. Pro diagnostiku a hodnocení však zmínění autoři (1998, s. 60-61) uvádějí znaky odlišné. Dělí je na kvalitativní, což je rychlost, a kvantitativní, kam kromě správnosti zařazují i uvědomělé čtení, plynulost a výrazné čtení. Uvědomělé čtení je zde synonymem pro čtení s porozuměním, které je cílem čtenářského procesu. Výrazné čtení považují za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Plynulost čtení označují jako čtení bez nefunkčních změn tempa či pauz při čtení.

Výsledek čtení je dán správností čtení a porozuměním obsahu slov, vět a textu. Způsob čtení a rychlost čtení svědčí o úrovni analýzy a syntézy slov (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 34).

3.3.1 Metody ve výuce čtení

Nejčastějším tříděním metod ve výuce čtení je rozdělení na metody analytické a syntetické. V minulosti se jich používala celá řada. V současné době se v našem školství používá nejvíce metoda analyticko–syntetická. Některým dětem však dělá analýza problém a mohou se naučit úspěšně číst pouze metodou syntetickou. Jak uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 21): „*Učitelé by neměli tedy pracovat pouze jednou metodou, ale mají vycházet z potřeb jednotlivých žáků.*“

Syntetické metody

Vycházejí z jednotlivých prvků a ty se pak postupně spojují v celky. Nejstarší známou syntetickou metodou byla metoda **písmenková** neboli slabikovací. Žáci se učili nejprve názvy písmen a poznávali jejich tvary. Znali nazpaměť písmena od začátku abecedy až do konce. Další metodou je metoda **hláskovací**, kde se nečte název písmene, ale vyslovuje odpovídající hláska. Metoda **skriptologická**, také nazývána jako metoda čtení psaním, je založena na sluchovém rozkladu věty na slova, slova na slabiky, slabiky na hlásky. Žáci se zároveň cvičili v kreslení. Další metodou je metoda **normálních slabik**, která je ryze česká. Při vyvozování slabik užívala tato metoda návodných obrázků. Metoda **fonomimická** (normálních hlásek) byla založena na hláskách, které mohly fungovat jako citoslovce, a znázornily se obrázkem, např. husa – sss. Metoda **fonetická** byla založena na pozorování mluvidel a jejich tvarování při vyslovování hlásek. V metodě **Petrákově** se při čtení používalo jen písmo tiskací a čtení probíhalo postupným připojováním písmen. Metodou **souhláskovou** se postupuje tak, že se k jedné souhlásce přidávají samohlásky, např. *la, le, li, lo, lu* atd. Metoda **genetická**, též Kožíškova, je založena na principu historie písma. Žáci se učí v období průpravného čtení číst a psát velká tiskací písmena, píšící je ve formě zkratek (A. – Anička) hůlkovým písmem. Každé písmeno s tečkou je znakem

spolužáka nebo známé osoby. Žáci při čtení nového slova neslabikují, ale hláskují. Metoda **mnemotechnicko-skriptologická** využívala nápovědných obrázků, které označovaly slovo, náslovnou hlásku i písmeno, např. obrázek cibule stočený jako „C“.

Podle Santlerové (1995, s. 15) je většina pedagogů toho názoru, že syntetické metody kladou na žáky velké nároky. Žáci musí nejprve zvládnout techniku čtení a teprve později se zabývat smyslem slov a vět.

Tento nedostatek se snažily odstranit metody analytické.

Analytické metody

Metody analytické vychází z rozkladu vět na slova, slabiky a hlásky. Základem tedy nejsou izolované hlásky, ale slova, která mají určitý význam.

Metoda **Jacototova**, dostala jméno po svém tvůrci J. Jacototovi, jenž vycházel z věty, kterou žákům ukázal a četl. Žáci po něm neustále opakovali, až byli schopni ukázat kterékoli vyřčené slovo a kterékoli ukázané slovo přečíst. Popsaná metoda sloužila jako vzor metodě **Vogelově** neboli metodě normálních slov. U té se po rozkladu slova na hlásky začalo ihned se spojováním hlásek. Další metodou je metoda **globální**. Vychází se v ní opět z celku, se kterým se pracuje tak dlouho, dokud žák sám nedojde k jeho rozboru. Tato metoda kladně motivovala děti četbou, ale záparem může být přetěžování dětí v období rozvíjení paměti.

Analyticko-syntetická metoda

Je nazývána také jako hlásková. Je založena na tom, že správně můžeme číst, pouze když pochopíme hláskovou stavbu slov. Vychází z mluveného slova, žáci poznávají novou hlásku vyvozením ze slova. S vyvozenou hláskou je spojeno písmeno a žáci poté čtou slabiky a slova, ve kterých se vyskytuje toto písmeno (Santlerová, 1995, s. 20).

3.3.2 Čtení v prvním ročníku

Čtení v první třídě je klíčovým pojmem. Podle Wildové a Staudkové (2002, s. 7) cíl výuky počátečního psaní zdůrazňuje rozvoj dovednosti správně, plynule a přiměřeným tempem číst text, který je vhodný a srozumitelný pro tuto věkovou skupinu. Děti si postupně osvojují techniku čtení, ale čtenářem se stávají až tehdy, pokud textu rozumí. V dnešní době většina dětí nastupuje do prvního ročníku s částečnou znalostí písmen a některé z dětí umí, ať už lépe či hůře, trochu číst. To však nemusí znamenat, že při nástupu do školy dítě nebude mít se čtením problém. Už v první fázi výuky můžeme zaznamenat obtíže s písmeny. Určitá písmena se navzájem dost podobají, a pokud dítě nemá vyvinutou schopnost pohotově vnímat rozdíly mezi tvary, snadno se mu pletou některá podobná písmena, jako jsou např. velká tiskací *F* a *E*. Nepozornost i obtížnější soustředění situaci dále komplikují. Pokud není na zapamatování dost času, dítě se často plete a nácvik čtení je mnohem pomalejší. Ve výuce čtení a psaní se však může objevit mnoho dalších problémů. Podle Kutákové (2000, s. 75) je nejčastější příčinou těchto problémů nezralost pro nácvik čtení – nedostatky ve zrakové pozornosti, postřehu a pravolevé orientaci. Jindy dítě nedokáže udržet oči na řádku potřebnou dobu, ztratí se a hledá, kde má dále pokračovat.

Výuka čtení však musí respektovat rozdíly a nabídnout dostatek možností k rozvoji všem žákům.

Podle Kreislové (2008, s. 63) je jeden z nejdůležitějších cílů naučit děti dobře číst, ale mnohem důležitější je získat si děti jako čtenáře.

3.4 Psaní

Psaní je velice obtížná komplexní činnost, která klade velké požadavky na veškerou žákovu osobnost, zejména na psychické procesy jako je vnímání, paměť, pozornost, myšlení nebo představivost, ale především na motoriku.

Podle Hřebejkové a kol. (1976 s. 15): „*Psaní a čtení jsou dvě formy sdělovacího procesu, při nichž jde o vztah určitého zvukového celku (vyslovené myšlenky) k symbolickému přepisu v grafických značkách - písmenech. Při psaní se zvukový tvar slova převádí do grafických značek, při čtení se tento grafický záznam převádí na tvar zvukový, na slova, věty.*“ To znamená, že psaní je závislé na správné výslovnosti. Hřebejková a kol. (1976, s. 15) také uvádí, že „*funkce písma je podmíněna znalostí grafických prvků a dovedností správně je zapisovat a spojovat, která se s psacím výcvikem postupně automatizuje.*“

Znalost psaní je dnes řazena k samozřejmým základům vzdělání.

3.4.1 Metody ve výuce psaní

Stejně jako pro výuku čtení bylo i pro výuku psaní v historii používáno mnoho různých metod. Zde uvedeme jen několik základních.

Metoda kopírovací je mechanickou metodou. Žáci dostali tabulku s vyrytými tvary písmen. Tyto tvary obtahovali tak dlouho, až si zapamatovali jejich tvar.

Metodou pauzovací se učilo psát tak, že žáci dostali pod papír podložku s vytištěným vzorem, vzor obtáhli, posunuli papír a obtáhli znovu tentýž tvar.

Metoda syntetická odpovídá syntetické metodě ve výuce čtení. Žáci nejdříve nacvičují tvary písmen, až po zvládnutí píší slovo. Vycházelo se z kresebných cviků, písmo mělo ozdobné tvary, a proto bylo složité.

Při **Metodě taktovací** žáci psali jednotlivé tahy a písmenka podle diktátu. Vše se konalo na povel. Je to metoda drilu.

Metoda fyziologická (americká) vycházela z výcviku svalů, které jsou používány při psaní, a také se prováděl výcvik očí.

Metoda psychologicko-fyziologická zdůrazňovala, že by písmo mělo být zřetelné, úhledné a hbité. Funkce písma měla být praktická, důležitý je psací pohyb.

Metoda globální v nácviku respektuje stejné principy jako metoda globální ve čtení. Je založena na psaní celých slov a vět, necvičí se ani prvky písmen, ani samotná písmena.

Metoda analyticko-syntetická klade velký důraz na dodržování kulturně hygienických zásad. V období přípravy na psaní jsou zařazovány činnosti, které mají zlepšit jemnou motoriku, následují kresebné cviky, poté psaní jednotlivých písmen a nakonec celých slov.

3.4.2 Psaní v prvním ročníku

Cílem vyučování psaní je osvojení základů písma, vytvoření a upevnění správných psacích návyků. Žák by měl umět napsat čitelně a správně slova a kratší věty. Důraz je kladen především na čitelnost a tempo, ne na dokonalé zvládnutí tvaru (Wildová, Staudková, 2002, s. 7).

Velký význam má především držení těla a hlavy. Zde se mohou objevit špatné návyky z kreslení doma nebo v mateřských školách. Důležitá je vzdálenost očí od podložky, která by měla být asi 30 cm. Tužka by se měla držet třemi prsty a stačí jen velmi lehce, její konec by měl mířit přibližně k rameni a během psaní by neměl měnit svůj směr. Zápěstí by mělo být uvolněné. Špatné držení těla a hlavy je častou příčinou obtíží při nácviku čtení a psaní v prvním ročníku ZŠ.

3.5 Metody výuky čtení a psaní v současné škole

Přestože se v primární škole odehrávají v posledních letech velké změny, v současné době se na školách učí stále převážně metodou

analyticko-syntetickou, a to ve čtení i psaní. Do škol se ale postupně dostává také upravená verze genetické metody. Tyto nepoužívanější metody podrobněji rozebereme.

3.5.1 Výuka čtení metodou analyticko–syntetickou

Od roku 1952 až do roku 1990 se u nás vyučovalo pouze touto metodou, je ale nejrozšířenější i v dnešních učebnicích prvopočátečního čtení. Můžeme ji nazvat také hláskovou nebo zvukovou. Tato metoda je založena na tom, že v českém jazyce se většina slov, až na výjimky jako *spodoba* znělých a neznělých souhlásek, čte stejně, jako se píše. Vychází se z mluveného slova, ze kterého žáci vyvozují novou hlásku. S touto vyvozenou hláskou je pak spojené příslušné písmeno a žáci čtou slabiky a slova, ve kterých je toto písmeno obsaženo. Dříve než se tedy žák dostane k prvnímu písmenu, seznamuje se s termíny slovo, věta, slabika a hláska. Santlerová (1995, s. 20) uvádí, že rozkládání slov na slabiky a hlásky je analytický proces a spojování hlásek do slabik a slabik do slov je proces syntetický. Při čtení je tedy používáno analýzy i syntézy. Elementární nácvik podle této metody je rozdělen do tří etap:

Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

Úkolem této etapy je příprava fonemického sluchu žáků, rozvoj komunikativních dovedností a zvládnutí analýzy a syntézy slabik. Je důležitá také péče o rozvoj hlasové a mluvené techniky, která se uskutečňuje prostřednictvím dechových, hlasových a artikulačních cvičení. Podle Fabiánkové, Havla, Novotné (1999, s. 42): „*Je nutné dbát o plné uplatnění komunikativní funkce jazyka, srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnou artikulaci.*“ Je důležité, aby si žáci navykli na vyjadřování spisovným jazykem

a odnaučili se obecné češtině. Žáci by se také v této etapě měli naučit souvisle vyjadřovat a obohacovat slovní zásobu.

V průběhu této etapy jsou žáci připravováni na čtení tak, že se u nich rozvíjí hravou formou duševní procesy, které jsou pro čtení důležité, žáci pracují se zvukovým materiálem slova, osvojují si první zásobu písmen a provádí se řada přípravných cvičení k pochopení analýzy a syntézy slabik a dělení slov na slabiky (Křivánek, Wildová a kol., 1998, s. 45).

Etapa slabičně analytického způsobu čtení

Dělí se dále do čtyř fází: čtení otevřené slabiky ve slovech, čtení zavřené slabiky na konci slov, čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř, čtení slov se slabikotvorným *r, l*, slov s písmenem *ě* a se slabikami *di, ti, ni* (Santlerová, 1995, s. 21).

V této etapě se žáci seznamují s dalšími hláskami a písmeny. Rozšiřuje se fonemický sluch a trénuje se analýza a syntéza slov. Žáci díky těmto procesům určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, čímž se předchází k zaměňování a přehazování písmen. Rozvíjí se dovednost spojovat slabiky do slov a také číst slova již jako celky. Při čtení prvních slov je důležité, aby se žáci naučili a dodržovali pravidla pro nácvik správného uvědomělého čtení, například přečíst celé slovo nahlas a neskládat je šeptem.

Etapa plynulého čtení slov

V této etapě se žáci zdokonalují ve čtení. Čtení se automatizuje, postupně žáci přechází k vázání slabik do slov, čtení po celých slovech a mluvních taktech. Žáci by měli tedy číst správně, plynule a s porozuměním texty přiměřené jejich věku. Při čtení se také zdokonaluje správný přízvuk a intonace. Čím lépe dítě ovládá techniku čtení, tím snáze může pochopit text. Jako doplněk k učebnicím se používá mimočítanková četba, čímž se zvyšuje nejen aktivita při vyučování, ale i motivace a zájem o četbu (Fabiánková,

Havel, Novotná, 1999, s. 45). V této fázi je tedy důležité seznamovat žáky s různou literaturou určenou jejich věku. Podle Řeřichové (1988, s. 13): „*Cílem čtení a literární výchovy je naučit žáky číst, rozvíjet v nich zájem o dětskou literaturu a prostřednictvím uměleckých textů mnohostranně formovat jejich osobnost.*“

3.5.2 Výuka psaní metodou analyticko-syntetickou

Metoda analyticko-syntetická je považována za nejvhodnější a nejpřijatelnější pro vyučování psaní v jazycích, kde fonému odpovídá grafém. Díky fonetickému zápisu českého jazyka mohou žáci k hláskám, které analyzují z mluveného projevu, připojovat jednotlivá písmenka a ta syntetizovat do slabik, slov a vět hned od začátku vyučování čtení a psaní (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 49). Výuka psaní je tedy propojena s výukou čtení. V prvním ročníku je psaní rozděleno do tří období:

Období přípravných cviků na psaní

Žáci se učí základním hygienickým návykům. Samotnému psaní písmen musí předcházet příprava ruky na psaní, proto se provádí aktivity na rozvoj jemné motoriky. Manipulativními činnostmi, jako je navlékání korálků nebo zavazování tkaniček, by se mělo docílit uvolnění paže, předloktí, zápěstí, zápěstí a koordinovaných pohybů prstů. Je třeba také posilovat smyslové vnímání, duševní schopnosti, paměť a představivost. Dále je nutné naučit dítě soustředit se, pracovat na určitém místě, držet pracovní náčiní a orientovat se v prostoru. Jsou zařazovány kresebné a uvolňovací cviky, což jsou základní přípravné cviky na psaní, a jejichž cílem je dosáhnout svižného a plynulého projevu v grafickém projevu a ne křečovitě pravidelnosti tvarů. Píše se měkkými materiály vestoje s nepodepřenou rukou na větší formáty papíru a podložky, které jsou ve svislé poloze, poté by se mělo postupně přecházet

do vodorovné polohy, do sedu a zmenšovat formát psací podložky. Píše se v krátkých intervalech, které by se měly co nejčastěji opakovat (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 49).

Období vlastního nácviku písma

Začíná zhruba na přelomu 1. a 2. čtvrtletí. Začínají se psát tvarové prvky písmen v liniatuře. Žák by měl co nejpřesněji napodobit tvar a velikost, dodržovat sklon, psát plynule a esteticky. Části písmen mají žáci psát měkkou tužkou a postupně se přechází ke školnímu peru, což je nevhodnější prostředek v elementárním psaní, přesto by psaní perem nikdy nemělo začít s psáním nového písmene. Po seznámení s psacím písmenem prostřednictvím písmena tiskacího se přechází na vlastní výcvik. Žáci napodobují pohyb učitelovy ruky při předvádění velkého tvaru, zkouší ho napsat sami na tabuli a obtáhnout cviky v písance, to vše by mělo být spojeno s rytmickým popisem tahu. Postupně se naučená písmena spojují do slabik, slov i vět a spojují se čtením. Proto by se výuka psaní neměla opožďovat za čtením více než dva týdny. Podle Santlerové (1995, s. 29) žáci ovládají opis, přepis, diktát a autodiktát, seznamují se s psáním velkých písmen a učí se je používat při psaní vlastních jmen a slov na začátku vět.

Období zdokonalování rukopisu

Tato etapa začíná po probrání posledního písmene psací abecedy. Opakuje se probrané učivo a děti si upevňují a zdokonalují dovednosti a návyky různými formami. Snižuje se výška písma, vylepšuje se rukopis a úprava. Učitel by měl stále sledovat sezení a držení pera. Stejně jako ve čtení se procvičuje psaní s porozuměním. Sleduje se také, zda dítě píše slova úplná a má v nich písmena ve správném pořadí. Žáci by měli být schopni zhodnotit svůj grafický projev a zkontrolovat si pravopis.

Podle Santlerové (1995, s. 29) žáci ovládají převedení slov z mluvní podoby do podoby grafické.

3.5.3 Genetická metoda

Tato metoda vycházela z myšlenek J. Kožíška, proto se jí také v původní podobě říkalo Kožíškova. Není to tedy metoda nová, ale v dnešní době dochází k její renesanci, a to především díky J. Wágnerové a její učebnici *Učíme se číst*.

V prvním měsíci školní docházky se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny. Dnešnímu dítěti jsou totiž tato písmena nejbližší, protože se s nimi v běžném životě před nástupem do školy nejčastěji setkává, a téměř každé dítě se umí těmito písmeny podepsat. Do výuky jsou zařazena cvičení na rozvoj sluchového vnímání a hláskovou syntézu slov. Nová slova se děti učí prostřednictvím tzv. hláskování, děti tedy neslabikují. Nejdříve se slovo vyhláskuje a pak se přečte jako celek. Krátká slova je důležité číst co nejdříve jako celek. Slabiky s hláskou *ě*, jako *dě*, *tě*, *ně* a další by se neměly nacvičovat samostatně, ale až ve slovech. Důležitým prostředkem pro čtení je zapisování písmen a slov hůlkovým písmem. Jak uvádí Šimíčková (2008, s. 27), od poloviny listopadu přecházejí děti ke čtení jakéhokoliv textu s malými i velkými tiskacími písmeny a přibližně po čtyřech měsících čtou jakýkoliv text přiměřený jejich věku. Do konce školního roku se pak pouze docvičuje a rozvíjí čtenářská dovednost. Návik psaní probíhá podobně. Do listopadu děti provádí kresebné a uvolňovací cviky a píšou hůlkovým písmem. V době, kdy umí všechna písmena tiskací abecedy, se postupně seznamují i s tvary písma psacího.

Wágnerová (2006, s. 11) tvrdí, že žádná jiná metoda neumožňuje to, co metoda genetická, totiž to, že žáci si vše, co přečtou, umějí i zapsat. Psaní silně podporuje čtení, žáci se tedy naučí nejen dobře číst a rychleji si zapamatují písmena, ale získávají průpravu i pro psaní.

Podle Kreislové (2008, s. 62) k výhodám této metody můžeme zařadit uvolnění ruky při psaní hůlkových tvarů, čtení s porozuměním a fakt, že model čtení-psaní je účinnější a děti mohou od počátku zapsat i přečíst své myšlenky.

Výběr metod výuky čtení a psaní je velice důležitý. Sovák (1990, s. 102) uvádí, že jestliže žák nedokáže zvládnout čtení a psaní podle požadavků učebních osnov, mohou to být i důsledky nesprávné nebo nevhodně použité metody. Podle Santlerové (1995, s. 5): *„Poslední výzkumy ukazují, že ne všechny děti jsou schopny se dobře naučit číst např. metodou analyticko-syntetickou. Proto je velmi nutné, aby se učitelé seznámili s různými metodami výuky čtení a psaní a ve své práci pak tvořivě přistupovali k této problematice.“*

Kromě výše uvedených metod by se tedy měly ve výuce čtení a psaní objevit i další didaktické metody, zejména metody inovativní a aktivizující, které preferuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Do aktivizujících metod spadá mimo jiné didaktická hra, která je zvláště v prvním ročníku důležitá. Již podle Blatného a Fabiánkové (1981, s. 21) z tvořivých metod práce v mateřské škole vyplývá požadavek, aby náplň vyučovacích hodin byla i na základní škole mimořádně pestrá a zajímavá.

Didaktická hra bude spolu s aktivizačními metodami rozebrána v další kapitole.

4 HRA JAKO VYUČOVACÍ METODA

4.1 Hra

Hra je typickou činností dítěte. Je ale také důležitá po celou dobu života člověka. Setkáváme se s ní v každodenním životě, a proto je považována za jeho součást.

Hra provází lidskou společnost od jejího vzniku. Jedny z prvních zmínek o hře jsou totiž už z doby antického starověku. V Římě našla dokonce hra takové uplatnění, že školy, které poskytovaly elementární vzdělání, byly nazvány „ludi“, což znamenalo hry.

Již odedávna je proto hra také předmětem mnoha teoretických úvah. Množství pedagogů, psychologů, filozofů a dokonce i historiků se zajímalo o hru jako takovou. Může být chápána různými způsoby, a proto snad nikde nenajdeme přesnou, jasnou a výstižnou definici hry. Jinak se na hru dívá psychologie, jinak filozofie a jinak pedagogika. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (Filipínek a kol, 2001, s. 101) popisuje hru jako „*činnost konanou pro zábavu.*“

Podle Maňáka (2003, s. 125) je hra: „*jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.*“

Při hře můžeme dítě nejen formovat, ale také se zde mohou projevit některé jeho rysy, v jiných činnostech dosud neprojevené. Hra je tedy příležitostí, a to nejen pro učitele, jak dítě lépe poznat a založit na tomto základě výchovu. Důležité je najít způsob a míru jak dětskou hru ovlivňovat. Při výchově by měla být usměrňována činnost dětí tak, aby byly rozvíjeny a utvářeny žádoucí vlastnosti.

Hra formuje psychické procesy, vlastnosti, vztahy i stavy, stává se tedy prostředkem poznávání, přetváření i prožívání (Hlavsa a kol., 1986, s. 30). Hra bývá doprovázena pocity napětí a radosti.

Podle Nelešovské a Svobodové (2004, s. 6) je ověřeno, že využitím hry můžeme dosáhnout výrazné aktivizace duševní i tělesné činnosti žáků, stavíme děti do situací, se kterými se v blízké nebo vzdálenější době setkají. Hry umožňují rozvoj praktických dovedností, empatie, postřehu, komunikace a umožňují vyvářet si představu o sobě samotném, což je velmi důležité.

Hry patří k potřebám dítěte, proto ji děti budou vykonávat ze všech svých sil, aniž by byla použita nějaká složitější motivace. Žádná jiná činnost tak nedokáže zmobilizovat aktivitu dětí. Při hře dochází k hlubokému soustředění. Když se podaří zakomponovat učení do hry, docílí se vysoké efektivity. Hra je komplexní činností, stejně jako život, proto vychovává pro život lépe než holé předávání vědomostí (Houška, 1991, s. 18).

„Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 7)

Výsledek hry je vždy ovlivněn situací ve třídě, ale také organizačními schopnostmi a tvořivostí konkrétního dítěte. Podle Beana (1995, s. 43) existuje mezi tvořivostí a hrou úzká vazba a tyto dvě činnosti jdou ruku v ruce. Autor také uvádí (1995, s. 64), že i když jsou mezi hrou a projevy tvořivosti jemné rozdíly, často se vzájemně prolínají.

4.1.1 Klasifikace her

Existuje různé třídění her, které dokládá jejich rozmanitost a různorodost. Zde uvedeme třídění pro naše účely nejvhodnější, a to z pedagogického hlediska, jelikož také didaktická hra je součástí tohoto systému třídění. V pedagogice z hlediska organizačního můžeme rozlišovat:

Hry tvořivé

Někdy jsou označovány jako hry bez pravidel, volné nebo spontánní, protože si dítě volí samo námět i průběh hry. Tyto hry nemají stanovená nebo předem určená žádná pravidla. Pokud nějaká pravidla během hry vzniknou, určují si je děti samy. Můžeme sem zařadit hry:

- a) předmětové – kdy dítě manipuluje s předměty, které ho obklopují,
- b) úlohové neboli námětové – to znamená hry na někoho nebo na něco, děti na sebe berou známou sociální roli, hrají určitou úlohu,
- c) dramatizační – ve kterých dítě ztvárňuje děje, postavy,
- d) konstruktivní – hry s určitým materiálem.

Hry s pravidly

Z hlediska ontogeneze navazují na hry tvořivé. Mají předem určená pravidla. Hlavním obsahem je chování k ostatním hráčům. Pravidla je nutné předem stanovit a vysvětlit nebo připomenout a v průběhu hry dbát na jejich dodržování. Patří sem:

- a) hry pohybové – které slouží především k tělesnému rozvoji, například hra na honěnou, míčové hry
- b) hry didaktické – zde se do popředí dostává pedagogický záměr. Jsou zaměřeny především na rozvíjení rozumových schopností dětí. Umožňují spojovat spontánní dětskou činnost s cílevědomou prací a učením.

4.2 Didaktická hra v systému metod výuky

Didaktická hra je vyučovací metodou. Skalková (2007, s. 181) uvádí, že vyučovací metoda je chápána jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanovenému cíli.

Pro komplexní charakteristiku didaktické hry jako výukové metody je třeba uvést základní klasifikaci výukových metod. V didaktické teorii se setkáváme s celou řadou pokusů o klasifikaci výukových metod. Zde uvedeme pravděpodobně nejkompexnější a zároveň nejvhodnější třídění podle Maňáka, Švece (2003, s. 49). Tito autoři dělí metody na:

a) klasické výukové metody, kam zařazují metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické a všechny tyto skupiny ještě dále dělí do konkrétnějších podskupin,

b) aktivizující výukové metody, které budou rozebrány v následující kapitole

c) komplexní výukové metody, kam patří mimo jiné například frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, projektová výuka, individuální a individualizovaná výuka, výuka dramatem a mnoho dalších metod, které však pro tuto práci nejsou důležité.

Níže rozebereme aktivizující výukové metody, jelikož právě z nich vychází a jejich podstatnou částí je didaktická hra. *„Didaktické hry mají vždy určitý výchovně vzdělávací cíl, k jehož plnění by mělo docházet převážně prostřednictvím vlastní činnosti žáků. Proto patří k metodám aktivizujícím.“* (Santlerová, 1993, s. 7)

4.2.1 Aktivizující výukové metody

Za jedno z východisek snah o modernizaci vyučování je považována také modernizace metod. V souvislosti se změnami školství jsou hledány různé tzv. alternativní metody, které jsou zaměřeny především na aktivitu, tvořivost a samostatnost žáka. Učitel by měl vytvářet podmínky pro žáka, aby mohl v rámci svých schopností dosáhnout co největšího rozvoje, objevovat v procesu učení nové poznatky a tvořivě rozvíjet své schopnosti. Metody, které jsou v souladu s tímto pojetím, jsou označovány jako tzv. metody aktivizující.

Horák (1991, s. 11) tvrdí, že o žádné z didaktických metod nelze říct předem, zda je nebo není aktivizující, a že v podstatě každá vhodně zvolená vyučovací metoda může přispívat k aktivizaci učebních činností žáků. Jak ale sám autor dále píše, přesto jsou některé metody potencionálně disponovány lépe.

Oproti tradiční výuce, kdy je v centru výuky učitel, jemu výuka vyhovuje a žák se musí přizpůsobit, se v aktivizujících metodách žák aktivně podílí na procesu učení a výuka je přizpůsobována jeho potřebám a schopnostem (Víška, 2009, s. 13).

Maňák a Švec (2003, s. 105) uvádí: *„Aktivní výuka, metoda zvýrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostřední zapojení do výukových aktivit.“*

Podle Maňáka (1995, s. 42) jsou aktivizační metody založeny na heuristickém přístupu k učivu a obsahují silný náboj motivace. Jejich vlivem může výuka nabývat hravého charakteru. Tyto metody vzbuzují zájem o učení a podněcují u žáků intenzivní myšlení, prožívání a jednání. Každý žák získává prostor pro své vlastní sebeutváření. Aktivizující metody přibližují školu reálnému životu a praxi, kde se problémy řeší komplexně.

Uplatnění aktivizujících metod pomáhá podněcovat v žácích aktivitu spojenou s tvořivým myšlením. Aktivizace vyučovacího procesu ovlivňuje významně jeho účinnost z hlediska vyučovacího i výchovného (Skalková, 1971, s. 10).

Širší využití a uplatnění aktivizujících metod je závislé především na učitelích. Jsou na ně kladeny nové a většinou také vyšší nároky v oblasti učiva, praxe a mezipředmětových vztahů. Důležité jsou také požadavky na učitelovu připravenost, a to jak didaktickou, tak na psychologickou, a na jeho snaze zůstává hledání nových metod a stylů práce. Používání těchto metod ve výuce může tedy ve školní praxi představovat i určité obtíže. Důraz na aktivní postoj žáků k učení musí vycházet ze změny v profilu učitele a v celkovém systému školní práce.

Aktivizující metody nemohou být jedinými metodami používanými ve výuce, ale při jejich vhodném a častém zapojování je jejich efektivnost nezpochybnitelná.

K aktivizujícím metodám patří:

- **metody diskusní**, které jsou podobné metodě rozhovoru, ale předmětem komunikace zde vždy musí být nějaký problém, žáci mají k vybranému tématu vyprodukovat co nejvíce nápadů,

- **metody heuristické, řešení problémů**, které se snaží žáky získat pro samostatnou učební činnost, jde o pátrání, objevování, hledání,

- **metody situační**, ve kterých se vychází z konkrétní situace, která se musí řešit,

- **metody inscenační** jsou založeny na hraní rolí v nějaké sociální situaci, která se řeší teoreticky i realizací,

- **didaktické hry**, které budou rozebrány v další kapitole.

4.3 Didaktická hra a její podstata

Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 49) je didaktická hra: „*Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle.*“ Zde je také uvedeno, že tato hra má svá pravidla, vyžaduje řízení a hodnocení. Probouzí u dětí zájem, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu i soutěživost a přitom je nutí využívat různých poznatků a dovedností a zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se mohou blížit situacím z reálného života.

Didaktická hra je hra, která má strukturovaný charakter. Organizuje ji učitel a je podřízena pedagogickému cíli. Je to činnost, ve které i přesto, že má daná pravidla, je dávka tvořivosti. Spojuje spontánní dětskou činnost s prací a učením, takže poznávání a učení probíhá nenásilnou, zábavnou formou (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 174).

„Didaktická hra si zachovává většinu znaků herních činností, takže si žáci jistou omezenost didaktické hry danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují.“ (Víška, 2009, s. 24)

Tato metoda získala ve výuce v posledních letech širší uplatnění na základě snah o alternativní přístupy. Prostřednictvím her mohou být řešeny i složité učební úlohy, protože hra je silnou motivací a je schopna zmobilizovat potenciál žáků (Kalhous, Obst, 2003, s. 97). Didaktický záměr je totiž často překrýván soutěživým zaujetím.

Od her je však třeba soutěže částečně odlišit. Účelem soutěží je totiž stanovovat pořadí účastníků podle různých kritérií. Cílem dětí při soutěži je tedy dosáhnout určitého umístění, ovšem cílem hry je určitá činnost sama o sobě. Přesto však může být každá hra, i didaktická, organizovaná jako soutěž. V tomto případě mluvíme o soutěživých hrách. Ty učí děti smyslu pro fair-play, toleranci a snaze o vyvinutí co největšího úsilí. Neměly by ale sklouznout k rivalitě a potřebě zvítězit za každou cenu. Výsledek se posuzuje s ohledem na umístění účastníků v určitém pořadí.

Podle Nelešovské a Svobodové (2004, s. 11) jsou hry jednou ze stěžejních metod, které jako vyučovací metody přispívají k přirozenému rozvoji dítěte. Hra slouží jako prostředek iniciační, motivační, ale zejména jako prostředek osobnostního a sociálního rozvoje žáka. Didaktické hry mohou předcházet úzkosti, strachu i nudě ve školním vyučování.

Houška (1991, s. 18) uvádí, že hra by měla být ve škole zejména v nižších ročnících základní metodou a rozebírá zákonitosti, které by taková hra měla mít:

1. učitel nebo rodič smí být pro dítě tím, kdo navrhne hru, ale nesmí do hry v průběhu zasahovat.
2. rozhodnutí, jestli hru hrát, by mělo vycházet od dítěte a nikdo by mu ji neměl vnutit.
3. hra má stanovená pravidla, aby při ní nedocházelo k nedorozuměním.

Rozdíl mezi hrou v obecném pojetí a hrou didaktickou spočívá mimo jiné v zaměření didaktické hry na řešení problémových situací, rozvíjení aktivity, samostatnosti a myšlení.

4.3.1 Třídění didaktických her

Podle Jankovcové, Průchy a Koudely (1988, s. 100) můžeme didaktickou hru třídit z mnoha hledisek:

- a) podle doby trvání na krátkodobé a dlouhodobé,
- b) podle místa, kde se odehrávají – ve třídě, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě, v klubovně,
- c) podle druhu převládajících činností – osvojování vědomostí, intelektových nebo pohybových dovedností,
- d) podle toho, co se hodnotí – kvantita, kvalita, čas výkonu,
- e) podle toho, kdo hodnotí – učitel, žák, žakovská porota,
- f) podle toho, kdo hru připravuje – žáci, učitel, jiné osoby.

Třídění didaktických her je důležité, protože mezi různými druhy her je množství rozdílů. Učitelé by se tedy neměli ptát, zda hry do výuky zařazovat, ale spíše jaké hry je vhodné ve výuce použít. Ujasnění představy o rozmanitosti didaktických her je pro učitele prospěšné a může přispět také k tomu, že si učitelé vytvoří vlastní přehled her, které by odpovídaly jejich stylu výuky.

4.3.2 Základní prvky didaktické hry

Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 174) uvádí, že v didaktické hře je možné rozlišit základní prvky, a to:

- a) úkol ve hře, který je podřízen didaktickému cíli, měl by být ovšem zajímavý a dostatečně přiměřený,

- b) činnost ve hře, která je sice přesně určena a vymezena, ale dítě musí mít stále pocit, že si hraje, ne že se učí
- c) pravidla ve hře, která jsou důležitá pro organizaci činnosti a k určení co dítě smí a nesmí dělat, musí být jasná, konkrétní a jednoduchá tak, aby odpovídala věkovým zvláštnostem dětí,
- d) výsledek hry, kterým je řešení úkolu, by měl být spravedlivě ohodnocen a odměněn, ovšem důležité je také hodnocení v průběhu hry, které je žáky očekáváno.

4.3.3 Význam her

Při včleňování her a soutěží do výuky musíme postupovat s ohledem na pedagogický cíl. Je však potřeba zdůraznit zájem o vyučovací předmět, protože právě ten může rozhodnout o úspěšnosti žáka v tomto předmětu a i o délce uchování vědomostí. Právě hry jsou jedny z mála prostředků, které podstatně podněcují žáka k aktivitě a k zájmu o dané učivo.

Jedním z cílů je naučit děti produktivně myslet a tato dovednost by se měla rozvíjet v každém předmětu. Mnoho názorů mluví o matematicko-logickém myšlení, tedy odkazuje především na matematiku. Důležitý ale není předmět sám o sobě, ale styl práce v hodinách, především vyučovací metoda. Fakt, že žák zvládl určitou matematickou dovednost, ale používá ji bez hlubšího pochopení, není důkazem, že v myšlení pokročil. Oproti tomu řešení problémů organizovaných jako hra může rozvíjet myšlení mnohem více, a to nejen proto, že myšlení se rozvíjí především řešením problémových situací. Pro zařazení her není tedy nutné se často pozastavovat nad tím, zda je hra dostatečně spjata s učivem. Pokud rozvíjí myšlení, je její zařazení vždy efektivní (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 111).

Většina učitelů pokládá žákům otázky a požaduje od nich řešení problémových situací. Jen málo však stačí k tomu, aby tuto činnost učitelé zorganizovali jako hru a aktivita žáků by byla jistě mnohem větší.

Přestože půjde o stejný didaktický cíl a činnost bude uskutečňována za podobných podmínek, dojde ke kvalitativní změně, která se projeví především na zapamatovaných faktech, osvojených vědomostech a dovednostech.

4.3.4 Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

Každá hra se musí před použitím ve výuce pečlivě připravit. Metodická příprava by měla vycházet z pedagogického záměru, kterému se vše podřídí. Hra je založena na prvním nápadu, ten určí ráz hry a základ pro vytvoření pravidel. Pravidla by měla být jednoduchá a musí určovat jak se chovat ve všech situacích, které po dobu hry mohou nastat.

Metodická příprava didaktických her do výuky má tedy určité požadavky. Maňák a Švec (2003, s. 128) uvádějí, že kromě obecných didaktických zásad musí tato metodická příprava respektovat specifická hlediska, která dále rozebírají. Součástí metodické přípravy k začlenění didaktických her do výuky by tedy mělo být:

- a) vytyčení cílů hry – ty mohou být kognitivní, sociální nebo emocionální, určení důvodů pro volbu hry,
- b) diagnóza připravenosti žáků – přiměřená náročnost hry a k ní potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti žáků,
- c) ujasnění pravidel hry – ověření znalosti pravidel žáky, jejich opakování nebo upevnění, opětovné vysvětlení při obměně hry,
- d) vymezení úlohy vedoucího hry – svěřením této funkce žákům závisí na jejich zkušenostech, je tedy možné až po jejich dostatečném množství,
- e) stanovení způsobu hodnocení – zda půjde o diskuzi, slovní hodnocení,
- f) zajištění vhodného místa – nutné je uspořádání místnosti a úpravy terénu v souladu s potřebami hry,

- g) příprava pomůcek, dalších rekvizit a materiálu, i z vlastní výroby, je možné využít improvizace,
- h) určení časového limitu – časové možnosti hry a jejích účastníků, časový rozvrh, ve kterém by měla hra probíhat,
- i) promyšlení případných variant – různé obměny, modifikace podle iniciativy žáků.

Učitel si musí ujasnit také počet účastníků, popřípadě počet v jedné skupině. Při výkladu pravidel by měl učitel seznámit děti i s pomůckami. Pozornost by měla být věnována zejména hodnocení průběhu hry a výsledků, někdy je hodnocena kvantita a jindy kvalita. Kvalita se posuzuje poněkud obtížně, protože žáci často věří, že jejich výkon je dokonalý, a podceňují výkony ostatních.

Každá hra by měla být ozkoušena ještě předtím, než se stane součástí výuky.

V závislosti na všech získaných faktech, uvedených v předchozích kapitolách, byly zpracovány návrhy didaktických her do výuky čtení a psaní a vytvořeny jejich metodické listy, které budou doloženy v další kapitole.

5 NÁVRHY DIDAKTICKÝCH HER DO VÝUKY ČTENÍ A PSANÍ

Jak je uvedeno výše, význam didaktické hry je obrovský. Proto je nutné ji do výukového procesu zařazovat, a to podle našeho názoru především do výuky čtení a psaní. Čtení a psaní jsou důležitými předměty základního vzdělávání, protože právě v těchto předmětech jsou položeny základy dovedností, které budeme potřebovat celý život.

Jak je možné předpokládat, většina učitelů aspoň v omezené míře používá ve své praxi didaktickou hru. Množství učitelů však používá stejné hry jako před několika desítkami let. Je jisté, že všechny hry mají velký význam, ale bylo by jistě účinné nechat působit na tyto hry nové prvky, které s sebou přináší školská reforma. Jiný případ mohou být učitelé, kteří se snaží vynalézat nové hry, avšak zapojují je do výuky, aniž by si například ujasnili, kterou z kompetencí chtějí rozvíjet. Stejně jako při běžných metodách i při didaktických hrách můžeme rozvíjet kteroukoli z klíčových kompetencí, zapojit do hry průřezová témata nebo pomocí hry prohlubovat mezipředmětové vztahy.

Her, které by mohly být do výuky čtení a psaní zařazeny, je mnoho, stejně jako možností jak je obměnit, využít v nich průřezová témata a další. Záleží na kreativitě učitele, ale také na ochotě učitele nad didaktickou hrou popřemýšlet.

Cílem této části diplomové práce bylo vytvořit zásobník, který by mohl sloužit jako kartotéka her. Tento zásobník obsahuje několik zajímavých i klasičtějších her k výuce čtení a psaní. Byly vybrány hry, které by mohly být efektivně použitelné v praxi, které by děti zaujaly a které by byly přínosem i pro učitele. Součástí práce jsou tedy metodické listy k hrám. Tyto metodické listy rozpracovávají metodiku v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ke každé hře je zpracován jeden metodický list, kde jsou uvedeny klíčové kompetence, které hra rozvíjí. Je zde také rozpracovaná nabídka, jak mohou být do hry zapojena průřezová témata a jak může hra rozvíjet mezipředmětové vztahy tím, že do ní budou

integrovány jiné vzdělávací obory. Kromě těchto důležitých věcí, které jsou učeny především RVP ZV, je v každém metodickém listě rozebrán také popis hry, motivace, pomocí které hru zapojíme do výuky, organizace a pomůcky. Na konci každého metodického listu je uvedena i možná obměna hry.

Jelikož je tato práce zaměřena především na čtení a psaní v prvním ročníku základní školy, všechny hry jsou určeny pro první ročník. Většina z nich může být použita během celého roku. Jsou zde však i hry, které mohou být v prvních měsících školní docházky pro děti náročnější, a je vhodné je zařadit spíše až do období druhého pololetí. Avšak tato skutečnost se může lišit v závislosti na použité metodě. Každá ze současně používaných metod je pojata rozdílně a v průběhu školního roku se znalosti dětí, které jsou vyučovány různými metodami, odlišují. Proto u her není určeno, do kterého období první třídy mají být zařazeny. Všechny hry mohou sloužit i jako opakování pro děti v ročníku druhém.

Všechny níže uvedené hry byly použity v praxi, některé i opakovaně. Jejich průběh a výsledek bude sdělen po rozebrání všech metodických listů.

5.1 Metodické listy k didaktickým hrám

Metodický list č. 1

Název hry: Popletená písmena

Cíl: rozvíjet zrakovou percepci

Pomůcky: pracovní list ke hře Popletená písmena (viz příloha č. 1), pero

Motivace: Paní učitelka psala s dětmi diktát písmen. Vyučující diktovala písmena a děti je zapisovaly. Někdo z dětí však napsal písmena špatně. Dokážeš je mezi ostatními najít?

Popis hry: Děti mají za úkol najít mezi správně zapsanými písmeny ta, která jsou napsaná špatně. Jejich úkolem je zakroužkovat špatně napsaná písmena a napsat na řádek správný tvar písmena. Poté zapíšou na řádek všechna písmena.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Průřezová témata:

Mediální výchova: Až si děti ve čtení zafixují potřebný počet písmen, můžeme dětem poskytnout krátký novinový článek, ve kterém budou obsažená některá špatně napsaná písmena. Úkolem dětí by bylo písmena najít a opravit. Zároveň si můžeme něco o novinových článcích povědět.

Multikulturní výchova: Ukázka, že některá písmena nám mohou připadat jako špatně napsaná, ale v jiné zemi jsou napsána správně – např. azbuka.

Integrace dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Kolik písmen je v textu špatně zapsáno, kolik správně? Čeho je více, čeho je méně?

Obměna: Dětem můžeme dát na tabuli vystříhané tvary písmen z papíru, popř. umělohmotné makety, a některé z nich pouze špatně otočit. Úkolem dětí bude písmeno otočit tak, aby bylo správně.

Metodický list č. 2

Název hry: Začarovaná slova

Cíl: rozvíjet zrakovou percepci

Pomůcky: pracovní list ke hře Začarovaná slova (viz příloha č. 2), pero

Motivace: Paní učitelka si pro děti předem připravila slova, která měly ve čtení číst, ale nechala je přes noc v kabinetě. Kouzelník nám začaroval části slov do obrázků. Dokážeš přečíst, která slova paní učitelka původně napsala?

Popis hry: Žáci mají za úkol přečíst slova, která se na pracovním listě vyskytují. Jde o tzv. obrázkové čtení. Každé slovo je složeno z obrázku, který má nějaký význam, a z několika dalších písmen. Při čtení řekneme název obrázku a přečteme společně s ním ostatní písmena a vznikne nové slovo. Každý žák dostane jeden pracovní list. Učitel vyvolává jednotlivé žáky, kteří přečtou určené slovo, ostatní čtou společně s nimi potichu a kontrolují je.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Průřezová témata:

Environmentální výchova: Dokážeš najít v textu slova, která jsou pro přírodu prospěšná a naopak škodlivá?

Integrace dalších vzdělávacích oborů:

Cizí jazyk: Děti mohou zkusit použít pracovní list a zahrát tuto hru v cizím jazyce. Dávají slova stále smysl?

Člověk a jeho svět: Učitel může vysvětlit význam jednotlivých obrázků, pokud budou mít žáci problém s pochopením některého z nich, např. jak vypadá petrklíč, co je to paruka, mrakodrap aj.

Matematika: Úkol: Spočítej, kolik písmen u jednotlivých slov kouzelník nezačaroval.

Hudební výchova: Znáš písničky, ve kterých se zpívá o těchto slovech?

Obměna: Děti vzniklá slova musí nejen přečíst, ale i zapsat, popř. v zapsaných slovech označit tu část slova, která byla nahrazena obrázkem.

Metodický list č. 3

Název hry: Ztracený obrázek

Cíl: rozvíjet vnímání první hlásky ve slově

Pomůcky: pracovní list ke hře Ztracený obrázek (viz příloha č. 3), tužka

Motivace: Do krabice s obrázky se nám zamíchal jeden, který k ostatním nepatří, ale nikdo neví, který z nich to je. Dokážeš ho najít ty a říct, proč je to právě on? Náповěda: pojmenuj správně všechny obrázky.

Popis hry: Děti mají za úkol vybrat ze skupiny obrázků jeden, který se od ostatních nějakým způsobem liší, a zakroužkovat ho. Řešením je, že všechna slova začínají na stejnou hlásku, pouze jeden začíná na jinou. Všechna slova začínají na hlásku *K* a uprostřed je obrázek slunce, které začíná na hlásku *S*. Děti na tento fakt musí samy přijít.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Průřezová témata:

Environmentální výchova: Podobně jako rozdělujeme obrázky do krabic se stejnou hláskou, měli bychom i doma věci, které chceme vyhodit, rozdělovat do krabic podle toho, zda mají něco společného. Např. jsou z plastu nebo papíru atp.

Integrace dalších vzdělávacích oborů:

Cizí jazyk: Dětem můžeme hru ztížit tím, že budou mít plnit stejný úkol, ale v cizím jazyce. Zde už je potřeba říct, podle čeho mají děti hledat.

Obměna: Původní verze hry je pro děti poměrně složitá a je vhodné ji zařadit spíše ke konci prvního ročníku. Můžeme však hru zjednodušit, když dětem řekneme, podle jakého klíče mají hledat – většina obrázků začíná na stejnou hlásku a pouze jeden na jinou, popř. úplně zjednodušit prozračením na jakou hlásku mají všechna slova začínat.

Metodický list č. 4

Název hry: Písmenové pexeso

Cíl: procvičit jednotlivá písmena ve všech tvarech,

Pomůcky: několik sad kartiček pexesa (viz příloha č. 4)

Motivace: Každý z vás doma určitě rád hraje pexeso. Jedno si zahrajeme i ve škole. Ale nebude to tak lehké jako obvykle, nebudete hledat stejné obrázky, ale musíte najít k tiskacím písmenům písmena psací.

Popis hry: Hra je založená na principu klasického pexesa pouze s tím rozdílem, že děti nemají hledat totožné obrázky, v tomto případě úplně stejné písmena, ale úkolem dětí je hledat k psacím písmenům správný tvar tiskacích písmen a obráceně. Pokud najdou správnou dvojici, obrázky si nechají. Výherce je ten, kdo má nejvíce písmen.

Organizace: skupinová práce – v jedné skupince 2-6 dětí

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Děti se učí spolupracovat ve skupině, přiměřené soutěživosti, ale také schopnosti umět prohrávat.

Obměna: Pokud děti mají zatím všechna písmena zafixována a mají problém s přiřazováním správných tvarů psacích písmen k tiskacím, můžeme hru zpočátku založit na tom, že označíme kartičky pexesa značkami. Kartičky s k sobě patřícími písmeny budou mít stejnou značku. Děti tedy budou hledat dvojice na kartičkách podle značek, ale zároveň si budou fixovat písmena na nich, která k sobě patří.

Integrace dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Každá dvojice k sobě patřících kartiček bude mít jiný geometrický tvar.

Člověk a jeho svět: Kartičky budou označeny např. obrázky zvířat i rostlin.

Obměna: Děti mohou na konci ze získaných písmenek zkusit vytvořit slovo. Další možností je pomocí všech kartiček poskládat větu.

Metodický list č. 5

Název hry: Začarovaný obrázek

Cíl: procvičit tiskací a psací formy písmenka B

Pomůcky: pracovní list ke hře Začarovaný obrázek (viz příloha č. 5), pastelky

Motivace: Na papíře je v množství čar začarovaný obrázek. Jaký obrázek to je, zjistíš, když vybarvíš políčka podle nápovědy.

Popis hry: Učitel rozdá dětem papír, na kterém je začarovaný obrázek. Na tabuli jim napíše klíč, podle kterého mají vybarvovat: B – černá, b – zelená, *b* – červená, *B* – modrá. Pokud děti budou postupovat správně, po dokončení jim vznikne obrázek sluníčka sedmítečného, tedy berušky.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Integrace dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Spočítej, kolikrát je na obrázku malé tiskací b, velké tiskací B atd.

Umění a kultura: Znáš nějakou píseň o berušce?

Člověk a jeho svět: Poté, co si děti dotvoří obrázek, se učitel zeptá, co na obrázku vidí. Děti jistě odpoví, že berušku. Učitel dětem řekne správný název tohoto brouka a pak může společně s dětmi diskutovat o tom, co o broukovi vědí, např. kde žije atd.

Průřezová témata:

Environmentální výchova: Myslíte, že je tento brouk přemnožený nebo že je ho naopak málo? Znáte nějakého podobného brouka, který je přemnožený a je pro nás škůdcem?

Obměna: Tato hra může být vytvořena na kterékoliv písmeno abecedy. Záleží pouze na učitelově kreativě, jaký obrázek vytvoří. Pro jedno písmeno však musí mít obrázek maximálně čtyři barvy – dvě formy psacího písmene a dvě formy tiskacího. Pro více barev je však možná i kombinace s více písmeny.

Metodický list č. 6

Název hry: Víš, jak vzniká slovo?

Cíl: procvičit vnímání písmen jako částí slova, rozvíjet zrakovou perцепci

Pomůcky: pracovní list ke hře Víš, jak vzniká slovo? (viz příloha č. 6), nůžky

Motivace: Kamarád Honzík psal následující slova postupně tak, jak vznikala. Někdo ale pořadí zamíchal a Honzík teď neví, jaké pořadí je správné. Zkus mu pomoci – vystříhej obdélníky a seřaď je, aby jejich pořadí bylo podle toho, jak slova postupně vznikala.

Popis hry: Učitel dá dětem pracovní list, na kterém jsou čtyři slova. Ke každému slovu patří několik obdélníků, ve kterých jsou písmena, od jednoho písmena až po celé slovo, ovšem nejsou ve správném pořadí. Úkolem dětí je obdélníky vystříhnout a seřadit tak, jak slova postupně vznikala.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Kolik obdélníků jsi poskládal pod sebe? Spočítej, z kolika písmen se slovo skládá. Je to stejně, více, nebo méně než počet obdélníků?

Člověk a jeho svět: Které ze slov je názvem řeky? Jde o řeku na území České republiky? Věděl bys, kterým velkým městem protéká? Které ze slov je názvem květiny? Jak tato květina vypadá?

Výtvarná výchova: Obdélníky nalep na barevný papír tak, aby bylo každé slovo na jednom listě, ke každému slovu domaluj na papír obrázek.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Každé z dětí dostane do rukou jeden vystřížený obdélník s částí slova. Děti se mají za úkol k sobě najít a seřadit se do řady podle toho, co mají na obdélníku. Děti musí spolupracovat.

Obměna: Žáci mohou zkusit obdélníky vytvořit samostatně. Učitel žákům zadá slovo a jejich úkolem je psát písmena podle vzoru tak, jak postupně vzniká slovo.

Metodický list č. 7

Název hry: Ukrytá slova

Cíl: rozvíjet zrakovou percepci

Pomůcky: pracovní list ke hře Ukrytá slova (viz příloha č. 7), tužka

Motivace: Čeština je kouzelný jazyk. Dokáže ukrýt do některých slov další - kratší slova. Často, když slova říkáme, ničeho si nevšimneme. Podívejte se na následující slova, jistě v nich brzy najdete ukrytá jiná slova.

Popis hry: Učitel dětem rozdá pracovní list. Úkolem dětí je v každém slově najít jiné kratší slovo, které je jeho součástí, a zakroužkovat ho barevnou pastelkou. U všech slov je aspoň jedno možné řešení, v některých případech je řešení i více – např. PROPAST – ROPA, PAST, PARKOVIŠTĚ – PARK, KOV.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Člověk a jeho svět: Rozumíš všem slovům, která jsou napsána na papíře? Jaké slovo je ukryto ve slově krabice - KRAB. Mají tato dvě slova spolu něco společného? Je krabice samice od kraba?

Matematika a její aplikace: Učitel se ptá na jednotlivá slova zvlášť: Kolika písmeny je tvořeno staré slovo a kolika písmeny je tvořeno nové slovo?

Průřezová témata:

Environmentální výchova: Pokus se podívat na všechna slova. Vyber věci, které patří do přírody a které naopak ne.

Výchova demokratického občana: Co to znamená slovo obrana? V jaké souvislosti toto slovo často slyšíš?

Obměna: Děti mohou zkusit opačný postup. Učitel zadá nějaké krátké slovo a děti mají vyhledat jiné, delší, ve kterém by bylo zadané krátké slovo obsaženo. Tento postup je však pro děti velice obtížný, proto pokud ho použijeme, je vhodné zadávat taková krátká slova, která jsou začátkem slova delšího – KOPR - KOPRetina, TELE – TELEfon.

Metodický list č. 8

Název hry: Mřížky hledají slova

Cíl: rozvíjet zrakovou percepci, procvičovat písmeno F

Pomůcky: pracovní list ke hře Mřížky hledají slova (viz příloha č. 8), pero

Motivace: Každá mřížka obstarává jedno slovo. Dlouho byla v mřížkách slova napsaná, ale jednou se stalo, že slova chtěla být volná, a tak z mřížek utekla. Teď by se chtěla slova vrátit, ale byla z mřížek dlouho pryč a mezitím zapoměla, která mřížka jim patřila. Pomůžesh jim najít správnou mřížku? Pomáhat ti budou písmena F, která jsou již všechna na svých místech.

Popis hry: Úkolem dětí je slova přiřadit a zapsat do správné mřížky. V mřížkách jsou naznačena písmena F jako nápověda. Děti mohou postupovat podle počtu písmen ve slově, poté najít kolikáté je ve slově písmeno F a nakonec doplnit.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace – geometrie: Dokázal bys načrtnout, popř. narýsovat, podobnou mřížku pro slovo? Zkus vymyslet slovo, pro které bys mřížku vytvořil. Podle čeho bys určil počet okýnek v mřížce?

Hudební výchova: Víš, jak vypadá flétna? Popiš ji.

Člověk a jeho svět: Co je delfín a žirafa? Jak vypadají tato zvířata? Žijí tato zvířata u nás v České republice?

Průřezová témata:

Mediální výchova: V novinách a časopisech se někdy objevují takovéto mřížky, které jsou různě propojené. Znáš tyto doplňovačky? Jak se jim říká? Vyplňoval jsi v časopisech někdy nějakou podobnou?

Obměna: Tato verze je zaměřena převážně na písmeno F, učitel však může vytvořit podobné úkoly, které budou zaměřeny na ostatní písmena.

Metodický list č. 9

Název hry: Hra na slabiky

Cíl: procvičit spojování hlásek do slabik a slabik do slov

Pomůcky: kartičky se samohláskami a se souhláskami

Motivace: Dneska se každý z vás promění v písmeno. Ale stejně jako my, když jsme sami, tak i písmena většinou samotná nic nezmůžou. Proto si každý musíme najít kamarády do dvojice a společně tak můžeme vytvořit slabiku. Pokud se však spojí dvě dvojice, můžeme společně vytvořit i slovo.

Popis hry: Učitel rozdělí děti do dvou skupin přesně na polovinu. Jedné skupině se nalepí na záda samohlásky a druhé souhlásky. Skupiny se postaví každá na jiný konec třídy. Až dá učitel povel, každé dítě z první skupiny, aniž by vědělo, co má na zádech, si vybere partnera z druhé skupiny – společně tak vytvoří slabiku. Dvojice pak postupně chodí k tabuli a otáčí se zády, ostatní děti jim přečtou, co vytvořily za slabiku. Dvojice si svoji slabiku zapamatuje a až budou všichni vědět, jaká jsou slabika, pokusí se spojit s jinou dvojicí – slabikou – a vytvoří tak slovo (fotografie viz příloha č. 9).

Organizace: skupinová práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence k učení

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Kolik vás bude ve skupině, když se máte spojit do dvojic? Kolik vás bude ve skupině, když máte vytvořit páry? Kolik vás bude ve skupině, když se spojí dvě dvojice? Kolik písmen má vytvořené slovo?

Cizí jazyk: Zkuste vytvořit ze zadaných písmen i nějaké slovo v anglickém jazyce, německém jazyce atp.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Děti vedeme touto hrou k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci.

Obměna: Učitel dětem přidělí písmeno, samohlásku nebo souhlásku, ale nelepí jim je na záda. Děti se tedy hledají cíleně podle toho, jakou slabiku chtějí vytvořit.

Metodický list č. 10

Název hry: Domino s písmeny

Cíl: procvičit písmena ve všech tvarech

Pomůcky: domino s písmeny v psacích i tiskacích tvarech (viz příloha č. 10)

Motivace: Znáte všichni hru domino? Společně si ji zahrajeme, ale tato hra nebude tak jednoduchá, jak ji znáte, bude mít jeden háček. Na jedné straně domina je velké a malé písmeno v psací formě, na druhé polovině domina je jiné písmeno velké a malé v tiskací formě. Dokážete domino dohrát až do konce?

Popis hry: Děti se rozdělí do skupin. Do každé skupiny dá učitel jedno domino. Na kartičkách domina je vždy na levé straně určité psací písmeno velké i malé a na pravé straně je jiné písmeno tiskací malé i velké. Jedno z dětí začne vyložením libovolné kartičky. Úkolem dalšího dítěte je přiložit buďto k levé straně kartičky odpovídající písmeno v tiskacích tvarech, nebo k pravé straně kartičky písmeno v psacích tvarech. Až kartičku přiloží, objeví se opět na levé či pravé straně nové hledané písmeno a další z dětí pokračuje stejným způsobem. Pokud dítě nemá kartičky, aby mohlo udělat aspoň jeden z nabízených tahů, stojí a pokračuje další z dětí. Komu jako prvnímu nezůstane žádná kartička, vyhrává. Hra poté pokračuje dál, dokud všichni nepřiloží všechny kartičky.

Organizace: skupiny – v jedné skupině 2 – 4 děti

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Spočítej, kolik kartiček domina ti chybí, abys mohl vyhrát. Spočítej, kolik kartiček domina je celkem ve hře.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Děti vedeme touto hrou k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci.

Obměna: Každé z dětí si může domino poskládat samostatně.

Metodický list č. 11

Název hry: Pračka

Cíl: procvičit skládání slov

Pomůcky: pracovní list ke hře Pračka (viz příloha č. 11), pero nebo tužka

Motivace: Maminka dala do pračky prádlo. Při praní se ale prádlo točilo tak dlouho dokola, až se pomíchala písmena v názvech praného prádla. Maminka teď neví, jaké prádlo do pračky dala. Dokážeš najít a rozpoznat, které prádlo maminka dala do pračky? Napiš je na linky pod pračkou.

Popis hry: Na obrázku je nakreslená pračka. V „kruhu pračky“ jsou zapsána jednotlivá slova. Písmena v těchto slovech jsou pomíchaná. Úkolem dětí je poznat jednotlivá slova, poskládat v nich písmena tak, jak mají vypadat správně, a zapsat je na linku, která je pod obrázkem pračky.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Člověk a jeho svět: Co je v pračce za slova? Které z praného prádla si můžeme obléci? Na které části těla jednotlivé oblečení oblékáme?

Tělesná výchova: Které z oblečení určitě patří do výuky tělesné výchovy a které z oblečení tam naopak určitě nepatří?

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Pomáháš mamince, když pere prádlo? Dokázal bys prádlo pověsit nebo dát prát? Jak ještě pomáháš mamince s prádlem? Myslíš, že je tato pomoc důležitá? Jak jinak můžeš v domácnosti ještě pomoci? To vše vede k péči o dobré vztahy, k pomoci.

Výchova demokratického občana: Tato hra motivuje člověka k ochotě pomáhat.

Obměna: Děti mohou vymýšlet další slova, která by mohla patřit do pračky, a zkusit vytvořit, jak by po „vyprání“ vypadala. Učitel může hru omezit pouze na jarní oblečení, oblečení v zimě, oblečení na výstavu, oblečení na koncert a další. Děti by měly doplňovat slova podle zadaných kritérií.

Metodický list č. 12

Název hry: Domečky

Cíl: procvičit rozkládání slova na slabiky

Pomůcky: pracovní list ke hře Domečky (viz příloha č. 12), pero nebo tužka

Motivace: Jeden stavitel postavil dva domky. Každý z domků je jiný. Úkolem stavitele bylo do každého domku nastěhovat slova. Každé ze slov má bydlet v takovém domečku, aby počet pater domu odpovídal počtu slabik ve slově. Pomůžeš staviteli rozdělit slova do jejich domečků? Do každého patra patří jedno slovo.

Popis hry: Každé z dětí dostane pracovní list. Úkolem dětí je rozdělit slova na slabiky a zařadit je do obrázku tak, aby počet pater domu odpovídal počtu slabik ve slově. Dvojslabičná slova budou tedy patřit do domu s dvěma patry a trojslabičná slova budou patřit do domu se třemi patry. Dvojslabičná slova jsou dvě, trojslabičná slova jsou tři. Děti zapíší do každého patra domu jedno slovo.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Člověk a jeho svět: Jak vypadá dům, ve kterém žiješ? Bydlíš v domě nebo v bytě? Dokážeš říct, jaký je mezi těmito slovy rozdíl?

Doplňující vzdělávací obor: Dramatická výchova: S dětmi je možno zahrát si a zdramatizovat hru Boudo, budko, kdo v tobě přebývá.

Průřezová témata:

Výchova demokratického občana: Stejně jako slova patří k určenému domu, každý z nás by měl také patřit do určitého domova. Myslíš, že právo na domov má každý člověk? Znáš někoho, kdo nemá vlastní domov?

Obměna: Podle znalostí dětí můžeme zařadit domečky s více patry, tedy domky, do kterých budou patřit víceslabičná slova, nebo pouze jednopatrový domek, který bude obsahovat jednoslabičné slovo. Hru můžeme rozšířit tak, že nemusí být v každém patře zapsáno jedno slovo, ale může jich být více.

Metodický list č. 13

Název hry: Rozlepená slova

Cíl: procvičit spojování slabik do slov

Pomůcky: pracovní list ke hře Rozlepená slova (viz příloha č. 13), pero

Motivace: Ještě před chvílí byla na papíře napsaná slova, která znamenala názvy zvířat. Slabiky ve slovech se ale pohádaly, a tak se od sebe oddělily. Slova jsou teď rozlepená a nikdo teď nedokáže přečíst, co bylo na papíře původně napsáno. Zvládneš slabiky seřadit tak, aby vznikla slova s názvy zvířat? Poradíme ti, že zvířat je celkem pět a všechna můžeš vidět na dvoře. Pokud se ti nějaké slovo podaří vytvořit, škrtni si všechny slabiky, které obsahuje, a napiš je na řádek.

Popis hry: Úkolem dětí je sestavit ze zadaných slabik slova, která označují zvířata. Každá ze slabik může být použita jen jednou. Pokud děti budou postupovat správně, mělo by jim vzniknout celkem pět slov s názvy domácích zvířat – SLEPICE, KOCOUR, HUSA, PRASE, BERAN.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Člověk a jeho svět: Která zvířata můžeš ještě vidět na dvorku? Víš, jak se těmto zvířatům říká? Popiš, jak vypadají zvířata, která vznikla ze slabik. Jak se jmenují mláďata těchto zvířat, samice nebo samec od daného zvířete?

Matematika a její aplikace: Spočítej, kolik nohou běhalo po dvorku.

Průřezová témata:

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Mohou nám tato zvířata dávat suroviny na výrobky? Pokud ano, jaké? Myslíš, že produkty některých těchto zvířat můžeme prodávat např. sousedním státům?

Obměna: Učitel může vytvořit tuto hru na kterákoli slova, ovšem zpočátku by měla mít všechna slova něco společného, aby děti měly při vyhledávání určitou nápovědu.

Metodický list č. 14

Název hry: Zahraj si na paní učitelku

Cíl: procvičit tvary psacího písma, procvičit přiřazování tiskacích písmen k písmenům psacím

Pomůcky: pracovní list ke hře Zahraj si na paní učitelku (viz příloha č. 14), pero, barevná propiska

Motivace: Paní učitelka zadala žákům přepis věty. Některé z dětí však ještě dělají chyby v psacích písmenech. Tento přepis je jednoho žáka, který udělal velké množství chyb. Dokázal bys v textu najít chybná slova? Můžeš pomoci paní učitelce s opravou. Teď si zahraješ na paní učitelku - chybné písmeno podtrhni barevnou propiskou. Potom přepiš na další řádek větu správně tak, jak má vypadat. Pozor, abys neudělal také chybu! Nakonec text oznámkuj.

Popis hry: Úkolem žáků je najít v textu chyby v přepise věty do psací podoby. V každé větě je minimálně jedna chyba. Děti ji musí podtrhnout barevnou propiskou a pak celou větu přepsat na další řádek tak, aby již byla správně. Důležité je, aby neudělaly stejnou chybu.

Organizace: samostatná práce

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Integrace do dalších vzdělávacích oborů:

Matematika a její aplikace: Spočítej, kolik chyb udělal chlapec celkem? Kolik chyb je v jednotlivých větách?

Člověk a jeho svět: O čem vypovídají určené věty? Používáš je někdy ty?

Doplňující vzdělávací obor: Dramatická výchova: Zkusíme předvést jednotlivé věty pantomimou. Jeden bude předvádět a ostatní budou hádat, o kterou z vět jde.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Žáci se učí objektivně hodnotit práci, kterou dělal někdo jiný.

Obměna: Učitel může rozdat pracovní listy bez chybných přepisů a úkolem žáků by bylo věty pouze přepsat. Zde se však vytrácí motivační prvek.

5.2 Ověření didaktických her v praxi

Jak již bylo uvedeno, všechny výše rozebrané didaktické hry byly použity v praxi. Ověřování didaktických her probíhalo především během souvislé pedagogické praxe. Děti byly nadšené, protože se jim výuka zdála zajímavější a zábavnější a většina didaktických her je velice bavila.

Didaktická hra Popletená písmena patřila k velmi oblíbeným. Žákům nedělala žádný problém, naopak se po ověření zdála být pro žáky příliš jednoduchou.

Didaktická hra Začarovaná slova byla jednou z nejoblíbenějších, žáci ji měli zvládnutou během několika minut, byla tedy pro ně přiměřeně náročná a zároveň zábavná.

Didaktická hra Ztracený obrázek se jevila jako nejobtížnější. Žáci dlouho hledali obrázek, který k ostatním nepatří, proto jim muselo být naznačeno, podle jakého klíče mají hledat, jinak by pravděpodobně v tomto věku hru nevyřešili.

Didaktická hra Písmenové pexeso byla také populární, avšak celkový počet kartiček byl pro žáky pravděpodobně příliš velký, a tak hra trvala velice dlouho. V začátcích je tedy vhodné určitý počet kartiček vyřadit.

Didaktická hra Začarovaný obrázek se žákům líbila nejvíce. Žáky přitahovala zejména varianta vymalovávání. I přes větší formát papíru měli pracovní list rychle hotový.

Didaktická hra Víš, jak vzniká slovo? byla pro žáky zpočátku náročná z důvodu nepochopení principu. Je zde nutné dbát na detailní vysvětlení pravidel, poté děti zvládly hru během několika minut.

Didaktická hra Ukrytá slova patřila k populárním a přiměřeně náročným hrám. Žáky velice bavila a při pochopení měli pracovní list splněný v krátkém čase. Objevily se ale i děti, které hru nepochopily a ukrytá slova nenašly nebo našly slova nesmyslná.

Didaktická hra Mřížky hledají slova byla pro žáky přiměřeně náročnou, měli ji hotovou v přiměřeně dlouhém čase, avšak nebyla pro děti tolik zajímavá jako některé jiné hry.

Didaktická hra Hra na slabiky patřila k oblíbeným, jelikož se děti dostaly z lavic a pohybovaly se ve třídě. Tato hra je však pro učitele náročná na organizaci a na přípravu. Některé z dětí také nepochopily zařazení do slov.

Didaktická hra Domino s písmeny patřila k vyhledávaným a přiměřeně obtížným. Žáci didaktickou hru zvládali, avšak je nutné dbát na pravidla domina, aby se žáci pravidelně střídali a nepřikládali kartičky podle libosti.

Didaktická hra Pračka se stala populární, a to především díky svému námětu. Obecně je pro žáky docela náročná, a proto jim z počátku dělalo velký problém slova poskládat.

Didaktická hra Domečky byla pro děti přiměřeně pracná, spíše až jednoduchá. Její hraní však žáky velice zaujalo.

Didaktická hra Rozlepená slova žáky bavila. Její obtížnost byla přiměřená. Děti většinou našly první slova rychle, ale některá slova jim dělala problémy.

Didaktická hra Zahraj si na paní učitelku byla velmi oblíbená. Žáky opravování bavilo, avšak velkému množství z nich dělalo vyhledávání chyb problém, a proto značnou část chyb ani nenašli.

Cílem ověřování v praxi bylo zjistit, zda jsou uvedené hry ve výuce použitelné a efektivní. Bylo zjištěno, že všechny hry jsou v praxi použitelné, avšak jejich efektivní výsledek záleží na mnoha okolnostech, například na motivaci, důkladném popisu hry a vysvětlení pravidel.

6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Jedním z cílů předkládané diplomové práce bylo zmapovat použití didaktické hry v prvním ročníku ve čtení a psaní. Z našeho pohledu bylo nutné zjistit, jak se učitelé k didaktické hře staví, jak často ji používají, a další fakta týkající se didaktické hry, proto bylo uskutečněno průzkumné šetření, které je považováno za důležitou součást předkládané práce.

K průzkumnému šetření bylo využito dotazníku. Dotazníková metoda je založena na shromažďování dat prostřednictvím dotazování osob. Je určena pro hromadné získávání údajů.

Dotazník k diplomové práci je zaměřen na používání didaktických her ve výuce a zajímá se i o to, jak učitelé vidí návaznost didaktické hry na RVP ZV. Dotazník obsahuje čtrnáct otázek, z toho jsou dvě otázky otevřené a dvanáct otázek uzavřených s možností volby jedné odpovědi.

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit přístup učitelů na prvním stupni základních škol k didaktické hře, frekvenci jejího používání, a to především v hodinách výuky čtení a psaní.

6.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum byl prováděn především na základních školách Olomouckého a Jihomoravského kraje, ale v menší míře také v dalších krajích České republiky. Návratnost dotazníků byla předpokládána 80 %, ale byla podstatně vyšší. Celkový počet rozdaných dotazníků byl 60 a navraceno jich bylo 59, tedy 98,3 %. Toto číslo je vysoké právě proto, že dotazníky byly předány osobně a pouze učitelům, kteří přislíbili, že dotazník vyplní.

Průměrný věk dotazovaných byl 19,5 roků. Počet učitelů, kteří odpověděli na dotazník, s praxí do 20 let byl 29, počet učitelů s praxí 20 a více let byl 30. I přes snahu o rozdaní dotazníku do co největšího počtu škol bohužel byli všichni dotazovaní pedagogové ženského pohlaví.

Proto nemůžeme porovnat, jak se na problematiku didaktické hry v kontextu RVP ZV dívají učitelé ženského a mužského pohlaví, jak bylo původně plánováno.

V tabulkách a grafech jsou respondenti rozdělení do dvou skupin, a to na učitele s praxí kratší než 20 let a učitele, kteří mají praxi v oboru 20 let a více. Účelem bylo poukázat na možný rozdíl mezi těmito skupinami ve využívání didaktické hry, ve vedení kartoték her a v pochopení RVP ZV. Zda se tento rozdíl projevil ve zodpovězených otázkách, bude poznatelné z grafů i tabulek.

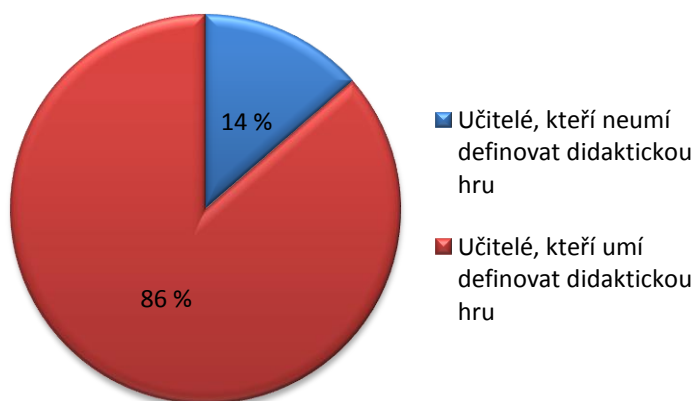
6.2 Formulace a vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Předpokládáme, že učitelé neumí definovat didaktickou hru.

Tabulka č. 1 – Schopnost učitelů definovat didaktickou hru

Učitelé, kteří neumí definovat didaktickou hru		Učitelé, kteří umí definovat didaktickou hru	
počet	procentuální vyjádření	počet	procentuální vyjádření
8	14 %	51	86 %

Graf č. 1 -
Schopnost učitelů definovat didaktickou hru



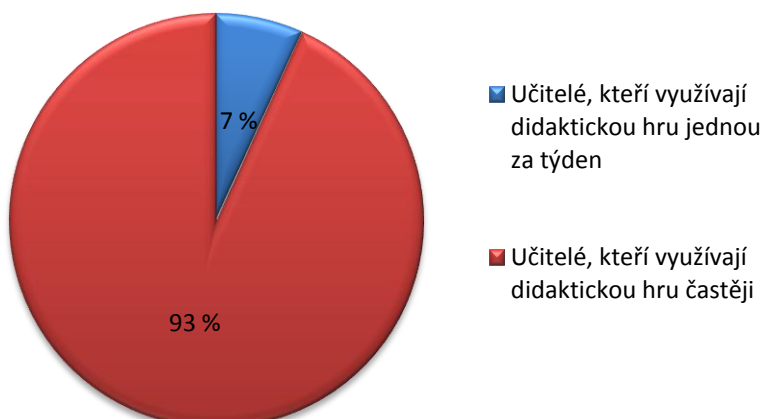
Díličí závěr: Tato hypotéza byla tedy vyvrácena. Učitelé umí definovat didaktickou hru.

Hypotéza č. 2: Předpokládáme že, učitelé využívají didaktickou hru ve výuce jednou za týden.

Tabulka č. 2 – Využití didaktické hry ve výuce

Učitelé, kteří využívají didaktickou hru ve výuce jednou za týden		Učitelé, kteří využívají didaktickou hru ve výuce častěji	
počet	procentuální vyjádření	počet	procentuální vyjádření
4	7 %	55	93 %

Graf č. 2 -
Využití didaktické hry
ve výuce



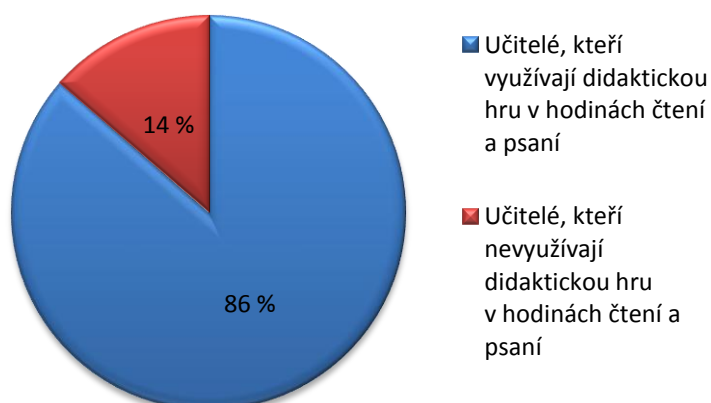
Dílčí závěr: Tato hypotéza byla také vyvrácena. Učitelé používají didaktickou hru častěji než jednou za týden.

Hypotéza č. 3: Předpokládáme, že učitelé využívají didaktickou hru v hodinách čtení a psaní.

Tabulka č. 3 – Využití didaktické hry v hodinách čtení a psaní

Učitelé, kteří využívají didaktickou hru v hodinách čtení a psaní		Učitelé, kteří nevyžívají didaktickou hru v hodinách čtení a psaní	
počet	procentuální vyjádření	počet	procentuální vyjádření
51	86 %	8	14 %

Graf č. 3 -
Využití didaktické hry
v hodinách čtení a psaní



Dílčí závěr: Tento předpoklad může být považován za obecně platný.

6.3 Rozbor výsledků jednotlivých otázek

Otázka č. 1 - Jak byste definoval/definovala pojem didaktická hra?

Touto otázkou jsme se snažili zjistit, zda učitelé správně chápou didaktickou hru a také zda ji umí správně a vhodně definovat. Na otázku z 59 respondentů 3 respondenti neodpověděli (5,07 %). Je pravděpodobné, že tito učitelé, neodpověděli právě proto, že nedokázali didaktickou hru definovat. Většina odpovědí, tedy 51 (86,45 %), by se dala považovat za správnou definici didaktické hry. Avšak vyskytly se některé odpovědi, které ukazovaly, že učitelé didaktickou hru nechápou zcela správně. Těchto odpovědí bylo 5 (8,48 %). Uvedeme zde některé příklady správných a špatných odpovědí.

Za správné odpovědi na otázku lze považovat například tyto:

- *Hra, která rozvíjí zábavnou formou smyslové, myšlenkové nebo motorické schopnosti dětí.*
- *Hra, při které se žák vzdělává nebo si procvičuje učivo.*
- *Hra, která pomáhá k pochopení, procvičení nebo fixaci učiva.*

Za nesprávné mohou být považovány odpovědi:

- *Hra zapojená do výuky.*

Tato definice je nesprávná, protože klasická hra se nestává didaktickou jen za okolnosti, že ji zapojíme do výuky. Didaktická hra musí splňovat určitý didaktický cíl.

- *Hra, která motivuje děti.*

Tato představa didaktické hry je také nesprávná. Není zde ani odkaz na výuku, ani na plnění didaktických cílů. Motivovat může kterákoli hra.

- *Hra, při níž se zábavnou formou procvičuje probrané učivo.*

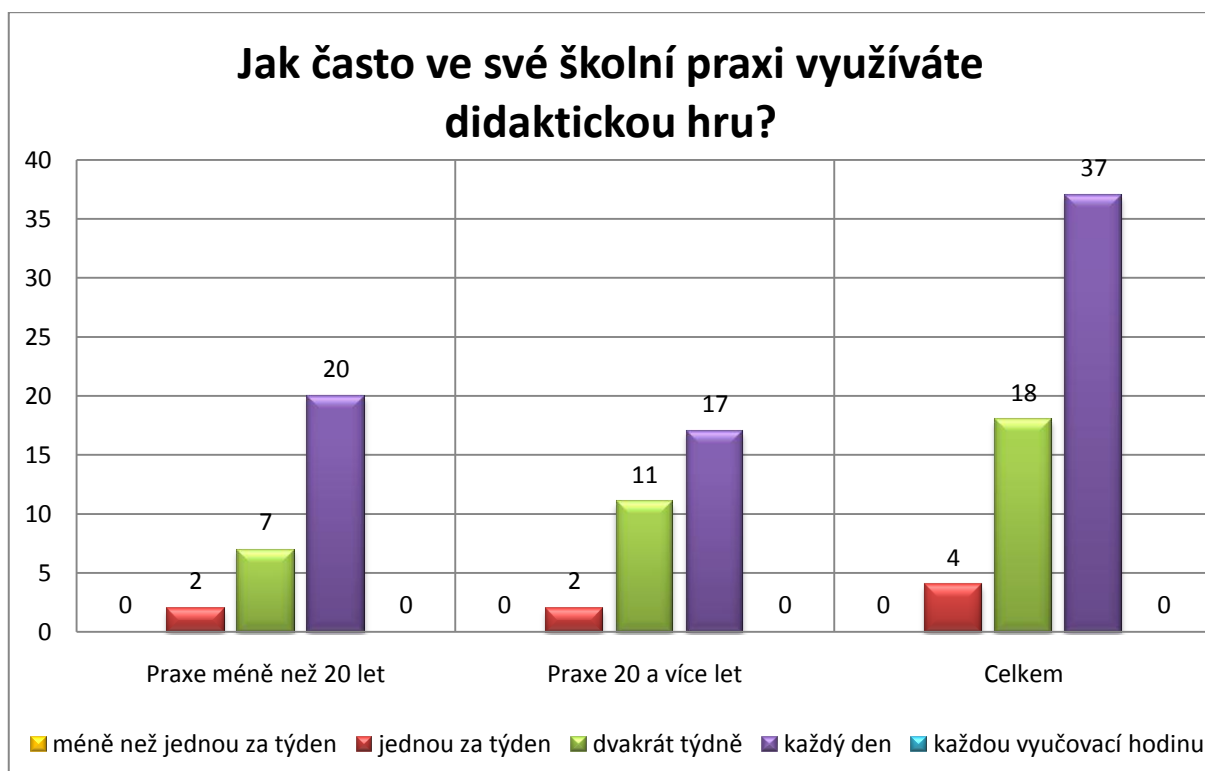
Tato definice se může zdát správnou, avšak je neúplná. Didaktickou hru nepoužíváme pouze při procvičování učiva, didaktická hra může být použita k motivaci, k výkladu nového učiva a dokonce i ke klasifikaci.

Otázka č. 2 - Jak často ve své školní praxi využíváte didaktickou hru?

Tabulka č. 4 - Jak často ve své školní praxi využíváte didaktickou hru?

Možnosti	méně než jednou za týden	jednou za týden	dvakrát týdně	každý den	každou vyučovací hodinu	CELKEM
Praxe méně než 20 let	0	2	7	20	0	29
Praxe 20 a více let	0	2	11	17	0	30
Celkem	0	4	18	37	0	59

Graf č. 4



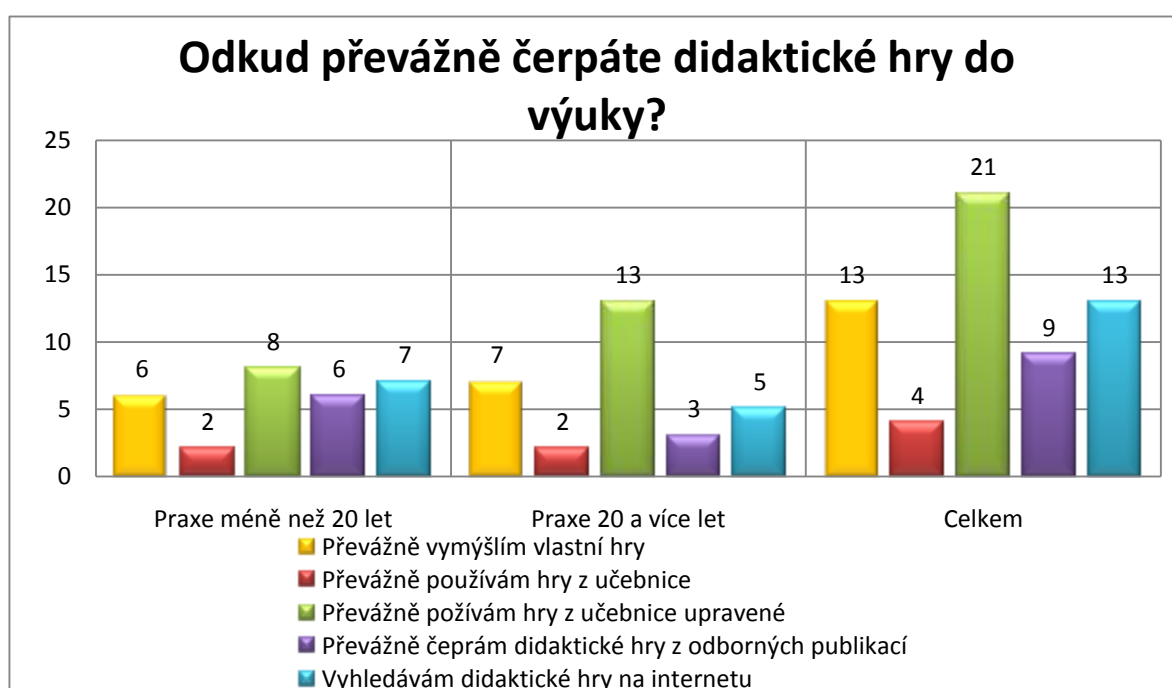
Dílčí závěr: Touto otázkou jsme si kladli za cíl zjistit četnost používání didaktické hry. Předpokládali jsme, že učitelé budou hru používat jednou za týden. Tento předpoklad se nepotvrdil. 63 % všech učitelů používá didaktickou hru každý den. Žádný z učitelů však nepoužívá hru každou vyučovací hodinu, stejně jako žádný z učitelů nepoužívá didaktickou hru méně než jednou za týden. Tento zjištěný fakt je pro nás velice pozitivní.

Otázka č. 3 - Odkud převážně čerpáte didaktické hry do výuky?

Tabulka č. 5 - Odkud převážně čerpáte didaktické hry do výuky?

Možnosti	vymýšlím vlastní hry	hry z učebnice	hry z učebnice, upravené	hry z odborných publikací	hry z internetu	CELKEM
Praxe méně než 20 let	6	2	8	6	7	29
Praxe 20 a více let	7	2	13	3	5	30
Celkem	13	4	21	9	12	59

Graf č. 5



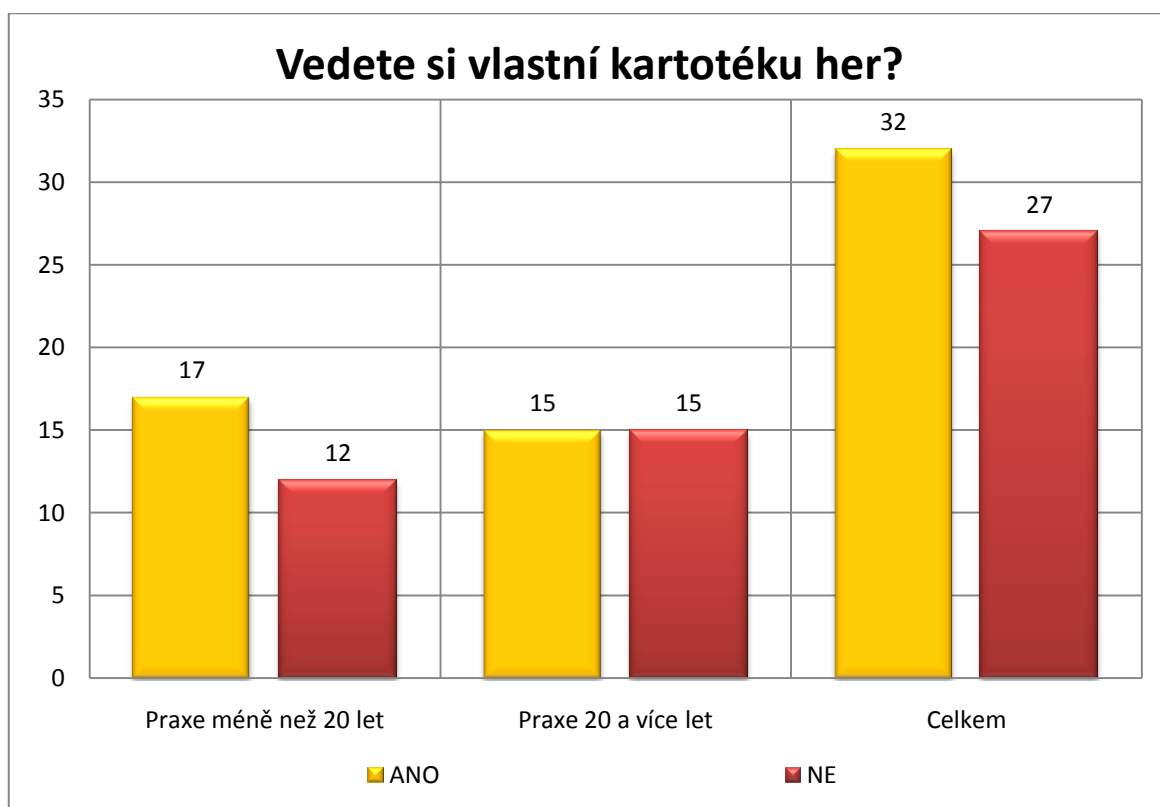
Dílčí závěr: Tato položka v dotazníku měla zjišťovat, odkud učitelé čerpají didaktické hry. Největší množství učitelů, jak s praxí do 20 let, tak s praxí 20 let a více, používá didaktické hry z učebnice, které si různě upravuje a obměňuje. Nejmenší množství učitelů naopak používá pouze hry z učebnice. To je důkazem toho, že učebnice jsou především inspirativním zdrojem. Druhou nejčastější odpovědí u učitelů s praxí do 20 let bylo, že vyhledávají didaktické hry na internetu. Tato odpověď ale nebyla tak častá u učitelů s praxí více než 20 let. Tito učitelé častěji vymýšlí své vlastní hry.

Otázka č. 4 - Vedete si vlastní kartotéku her?

Tabulka č. 6 - Vedete si vlastní kartotéku her?

Možnosti	ANO	NE	CELKEM
Praxe méně než 20 let	17	12	29
Praxe 20 a více let	15	15	30
Celkem	32	27	59

Graf č. 6



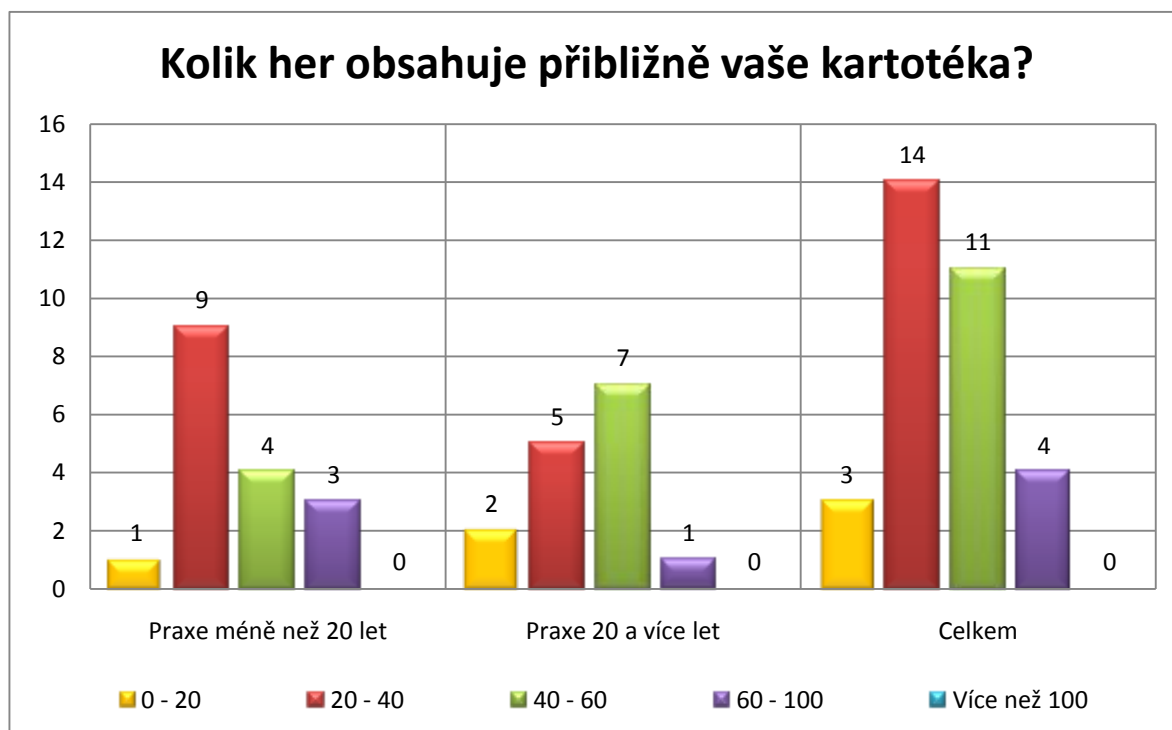
Dílčí závěr: Tato otázka byla položena, aby bylo zjištěno, zda si učitelé vedou kartotéku her. Zaznamenávání her, tedy vedení evidence, je důležité pro jejich další použití, tvrdí to i někteří autoři, jak je uvedeno výše. Z grafu vyplývá, že více než polovina učitelů si kartotéky vede. U praxe v oboru 20 let a více je přesně polovina učitelů, kteří si kartotéku vedou a těch, kteří si ji nevedou. Učitelů s praxí do 20 let, kteří si kartotéku vedou, je více.

Otázka č. 5 - Kolik her obsahuje přibližně vaše kartotéka?

Tabulka č. 7 - Kolik her obsahuje přibližně vaše kartotéka?

Možnosti	0 - 20	20 - 40	40 - 60	60 - 100	více než 100	CELKEM
Praxe méně než 20 let	1	9	4	3	0	17
Praxe 20 a více let	2	5	7	1	0	15
Celkem	3	14	11	4	0	32

Graf č. 7



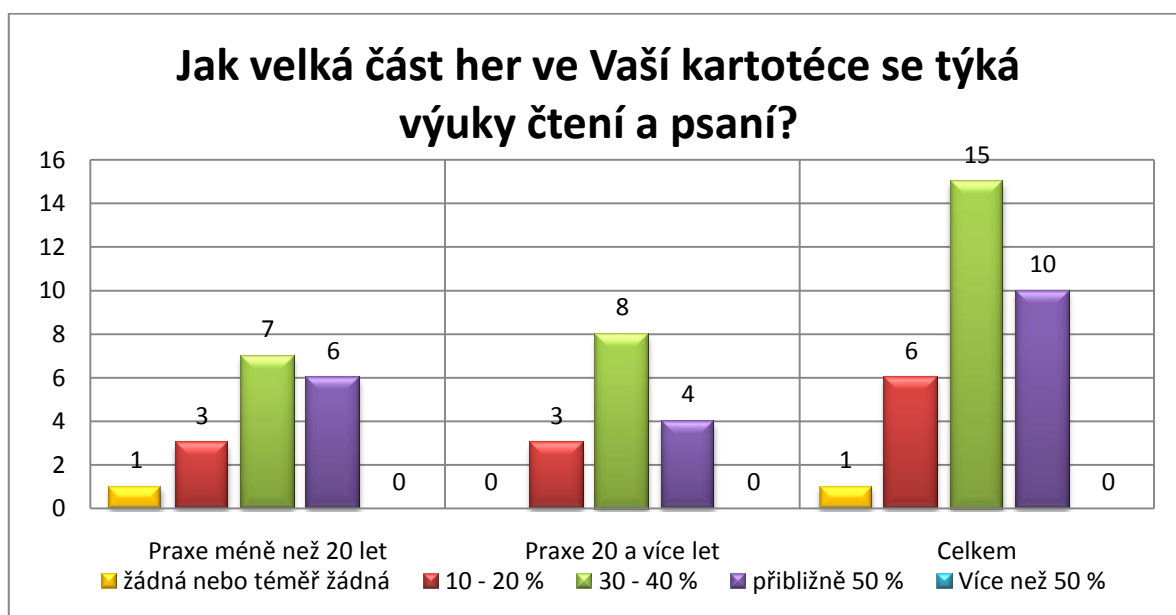
Dílčí závěr: Touto otázkou jsme chtěli u učitelů, kteří si kartotéku vedou, zjistit, kolik obsahuje her. Odpovídali pouze učitelé, kteří v předchozí otázce odpověděli ANO, jejich počet byl 32. Z nich největší množství vlastní kartotéku s 20 - 40 hrami. Velké množství učitelů vlastní také kartotéky, které mají 40 - 60 her. Tato odpověď byla nejčastější u učitelů s praxí více než 20 let, což je očekávatelné, pokud budeme brát v úvahu, že čím více let učitelé učí, tím více her mají možnost poznat. Žádný z učitelů, ať již z praxí více nebo méně jak 20 let, nevlastní kartotéku, která by měla více než 100 her.

Otázka č. 6 - Jak velká část her ve Vaší kartotéce se týká výuky čtení a psaní?

Tabulka č. 8 - Jak velká část her ve Vaší kartotéce se týká výuky čtení a psaní?

Možnosti	žádná, téměř žádná	10 – 20 %	30 – 40 %	přibližně 50 %	Více než 50 %	CELKEM
Praxe méně než 20 let	1	3	7	6	0	17
Praxe 20 a více let	0	3	8	4	0	15
Celkem	1	6	15	10	0	32

Graf č. 8



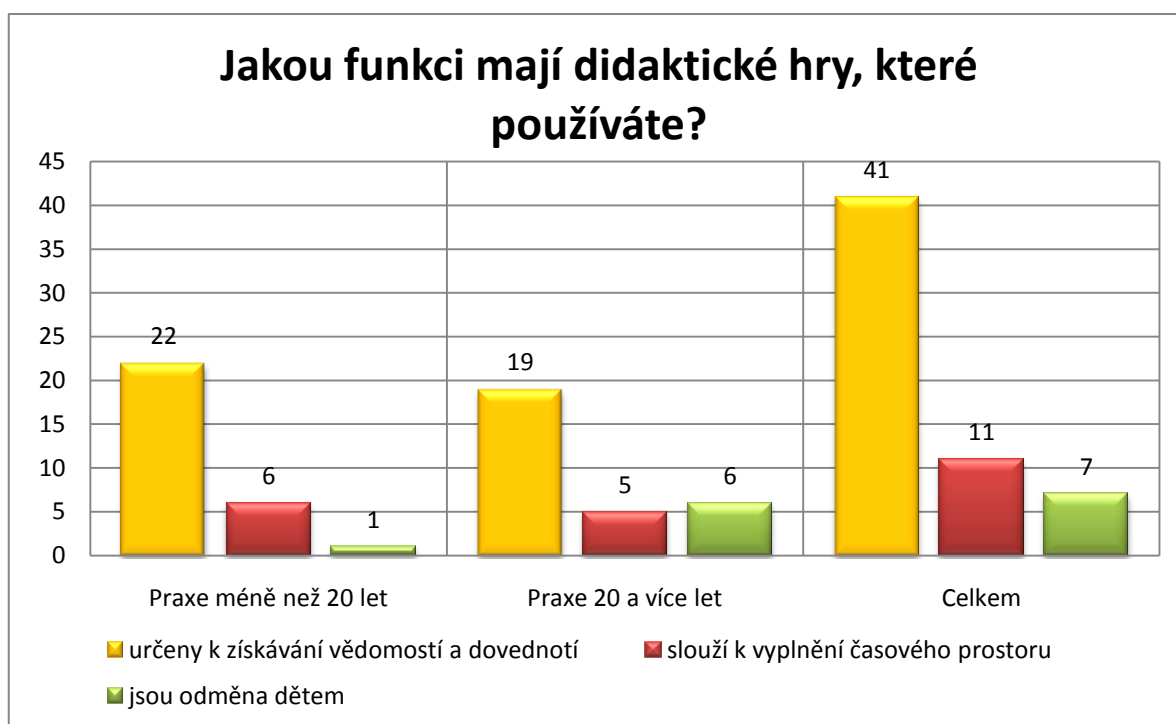
Dílčí závěr: Tato položka v dotazníku již byla přímo zaměřena na výuku čtení a psaní. Cílem bylo zjistit, kolik procent z učitelských zásobníků her je věnováno didaktickým hrám do výuky čtení a psaní. Opět odpovídali pouze učitelé, kteří si kartotéku her vedou, bylo jich tedy 32. Největší množství z nich, celkem 15, má ve své kartotéce 30 – 40 % her k výuce čtení a psaní. Tato odpověď je vzhledem k počtu vyučovacích předmětů v prvním ročníku námi považována za ideální. Ostatní odpovědi již vypovídají o tom, že učitelé věnují čtení a psaní větší či menší pozornost než ostatním předmětům.

Otázka č. 7 – Jakou funkci mají didaktické hry, které používáte?

Tabulka č. 9 - Jakou funkci mají didaktické hry, které používáte?

Možnosti	získávání vědomostí a dovedností	vyplnění časového prostoru	odměna dětem	CELKEM
Praxe méně než 20 let	22	6	1	29
Praxe 20 a více let	19	5	6	30
Celkem	41	11	7	59

Graf č. 9



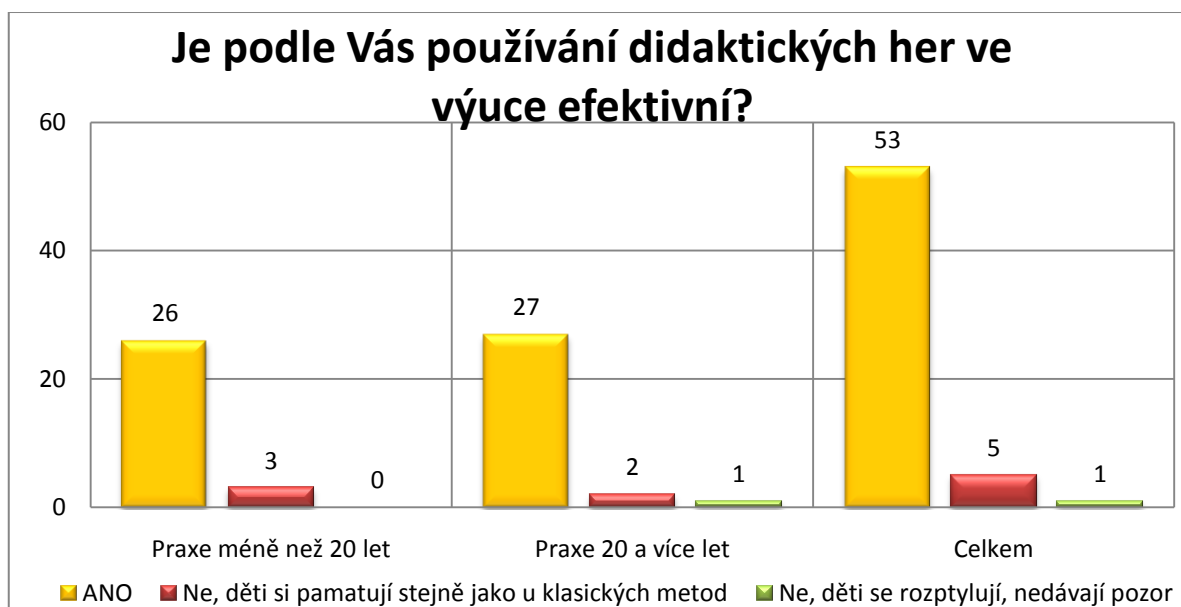
Dílčí závěr: Tato otázka byla položena zejména pro to, abychom zjistili, zda učitelé používají hru správně. Didaktická hra nemá být pouze odměna dětem za vzorné chování atd., přesto ji takto používá 18,6 % z celkového počtu všech učitelů, ani nemá být pouze vyplněním časového prostoru, i takto ji přesto používá 11,9 %. Didaktická hra má být primárně určena k získávání vědomostí a dovedností, stejně jako každá jiná výuková metoda. Takto ji správně pochopili a používají učitelé, kterých je 69,5 % z celkového počtu.

Otázka č. 8 - Je podle Vás používání didaktických her ve výuce efektivní?

Tabulka č. 10 - Je podle Vás používání didaktických her ve výuce efektivní?

Možnosti	ANO	Ne, děti si pamatují stejně jako u klasických metod	Ne, děti se rozptylují a nedávají pozor	CELKEM
Praxe méně než 20 let	26	3	0	29
Praxe 20 a více let	27	2	1	30
Celkem	53	5	1	59

Graf č. 10



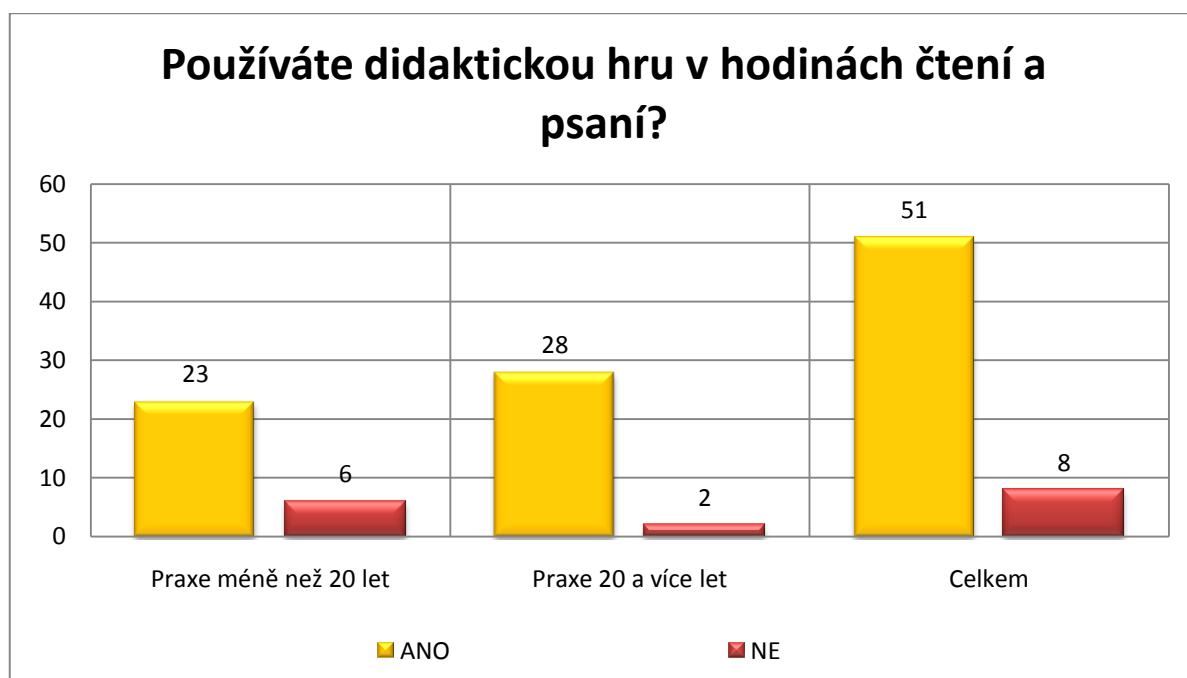
Dílčí závěr: Tato položka byla do dotazníku zahrnuta zejména pro to, abychom zjistili, zda učitelé vnímají didaktickou hru jako efektivní metodu. Většina z nich si myslí, že je zařazení didaktické hry do výuky efektivní. Toto můžeme považovat za správnou odpověď. Přesto si někteří učitelé myslí, že didaktická hra efektivní není a že si děti pamatují stejně jako při využití klasických metod. Tato odpověď je špatná, důkazy o efektivnosti a významu didaktické hry jako aktivizující metody jsou rozebrány v kapitole 4. Jeden z učitelů se dokonce domnívá, že didaktická hra není efektivní, protože děti se pouze rozptylují a nedávají pozor. Přiměřený pracovní ruch však k didaktické hře patří.

Otázka č. 9 - Používáte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?

Tabulka č. 11 - Používáte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?

Možnosti	ANO	NE	CELKEM
Praxe méně než 20 let	23	6	29
Praxe 20 a více let	28	2	30
Celkem	51	8	59

Graf č. 11



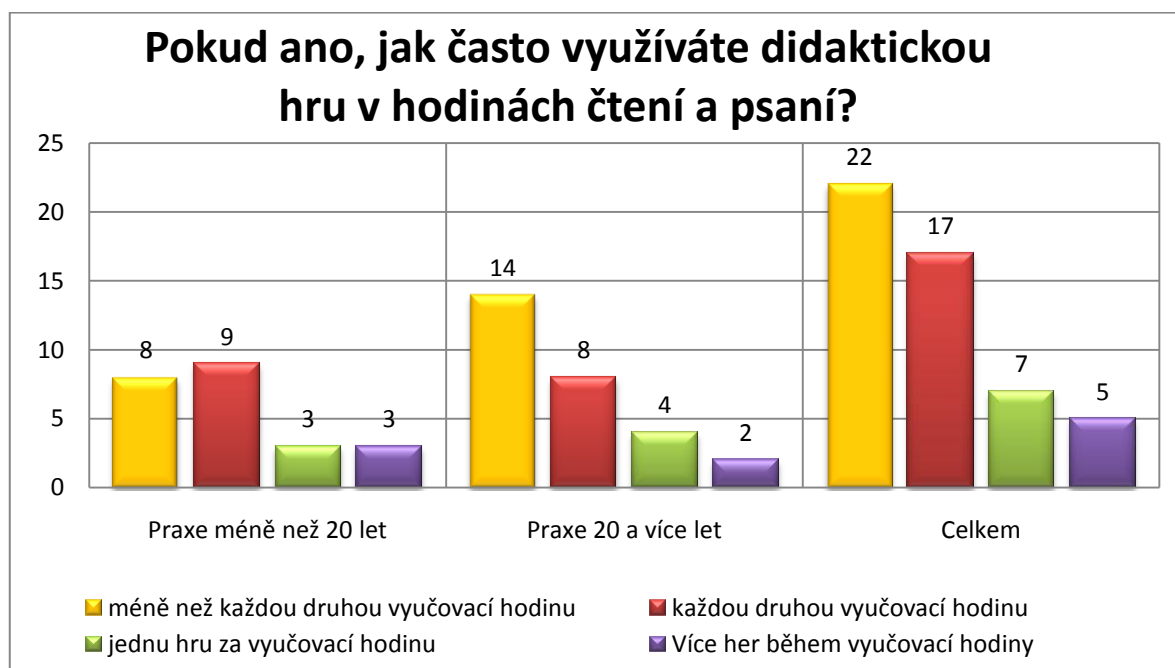
Dílčí závěr: Cíl položení této otázky je jasný, a to zjistit, zda učitelé vůbec využívají didaktickou hru ve čtení a psaní. Očekáváno bylo, že všichni dotazovaní odpoví ANO. Domníváme se totiž, že didaktická hra ve čtení a psaní v prvním ročníku je téměř nepostradatelnou metodou. Překvapivě ale 8 dotazovaných učitelů z celkového počtu 59, tedy 13,5 %, odpovědělo, že didaktickou hru ve čtení a psaní nepoužívá. Z toho 6 jich bylo s praxí méně než 20 let, což je dokonce 20,7 % této kategorie. Tento fakt je pro nás nepochopitelný, avšak je možné, že učitelé používají jiné z aktivizujících metod.

Otázka č. 10 - Pokud ano, jak často využíváte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?

Tabulka č. 12 - Pokud ano, jak často využíváte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?

Možnosti	méně než každou druhou vyuč. hodinu	každou druhou vyučovací hodinu	jednu hru za vyučovací hodinu	více her během vyučovací hodiny	CELKEM
Praxe méně než 20 let	8	9	3	3	23
Praxe 20 a více let	14	8	4	2	28
Celkem	22	17	7	5	51

Graf č. 12



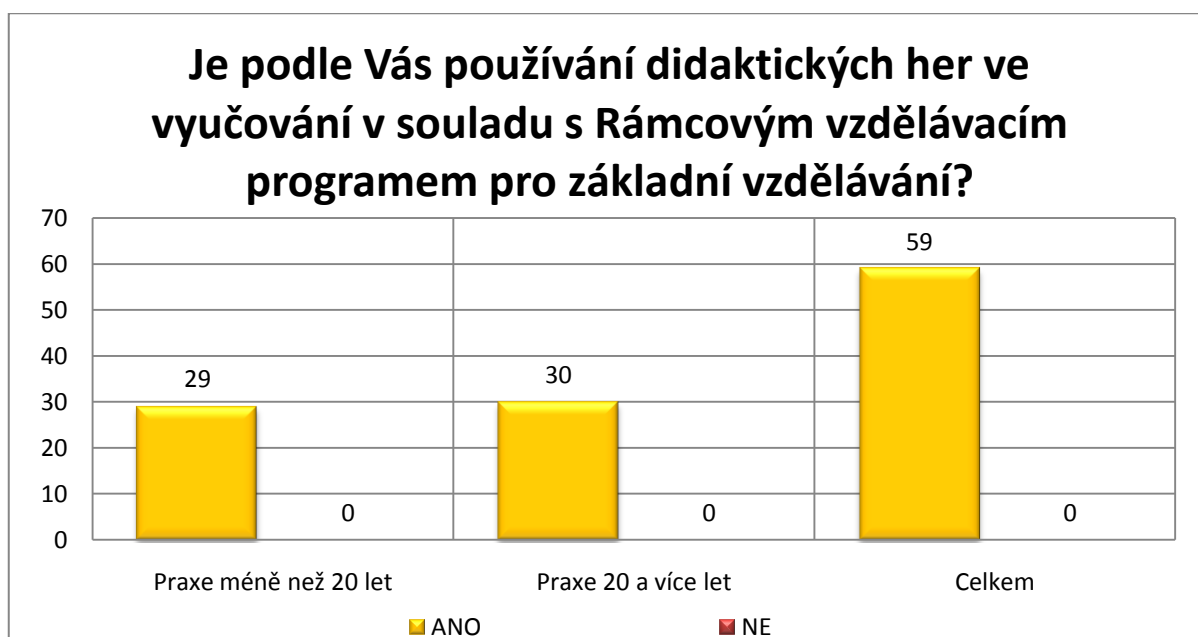
Dílčí závěr: Tato otázka měla zjistit, jak často učitelé ve čtení a psaní didaktickou hru využívají. Předpokladem bylo, že nejvíce učitelů bude používat didaktickou hru aspoň každou druhou vyučovací hodinu. Výsledek byl však jiný. Většina učitelů – 37,3 % z celkového počtu učitelů používá didaktickou hru ještě méně. Více her během vyučovací hodiny používá 8,5 % všech dotazovaných učitelů.

Otázka č. 11 - Je podle Vás používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání?

Tabulka č. 13 - Je podle Vás používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání?

Možnosti	ANO	NE	CELKEM
Praxe méně než 20 let	29	0	29
Praxe 20 a více let	30	0	30
Celkem	59	0	59

Graf č. 13



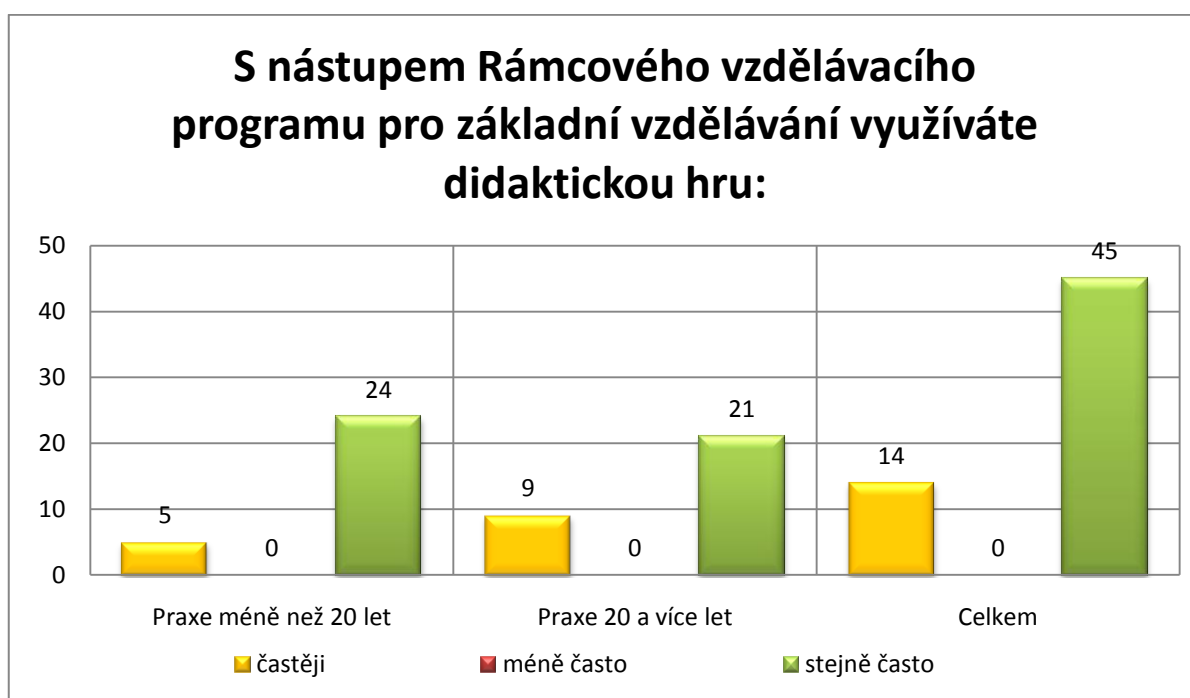
Dílčí závěr: Tato otázka měla ověřit fakt, zda učitelé vědí, že používání didaktických her je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. RVP ZV totiž didaktickou hru jako jednu z aktivizujících metod dokonce preferuje. Bylo předpokládáno, že aspoň malá část učitelů odpoví, že didaktická hra není v souladu s RVP ZV. Ovšem všichni učitelé odpověděli, že ANO. Výsledek tohoto grafu je tedy velice pozitivní a lze z něj usuzovat, že v tomto ohledu jsou učitelé dobře informovaní.

Otázka č. 12 - S nástupem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání využíváte didaktickou hru:

Tabulka č. 14 - S nástupem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání využíváte didaktickou hru:

Možnosti	častěji	méně často	stejně často	CELKEM
Praxe méně než 20 let	5	0	24	29
Praxe 20 a více let	9	0	21	30
Celkem	14	0	45	59

Graf č. 14



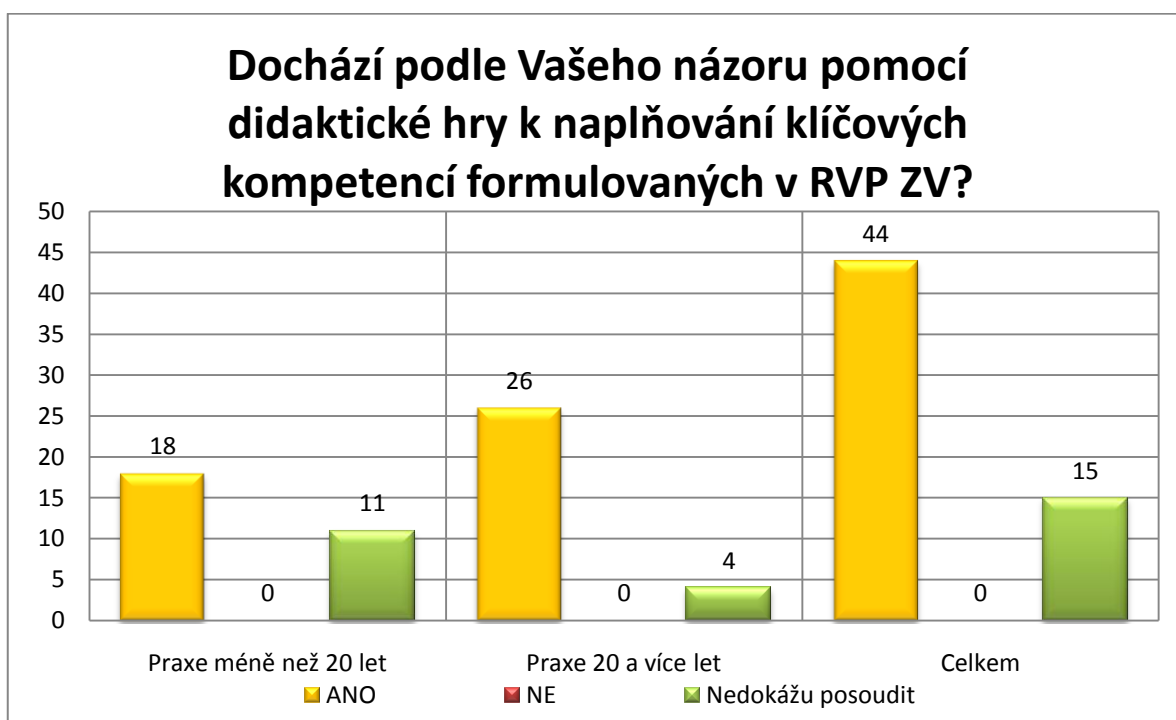
Dílčí závěr: Tato otázka byla položena, aby bylo zjištěno, jestli Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přispěl k častějšímu využívání didaktické hry ve výuce na 1. stupni základních škol. Většina učitelů používá didaktickou hru s nástupem RVP ZV stejně často. 30 % učitelů s praxí 20 a více let používá didaktickou hru častěji. U učitelů s praxí méně než 20 let to bylo pouze 20,9 %.

Otázka č. 13 Dochází podle Vašeho názoru pomocí didaktické hry k naplňování klíčových kompetencí formulovaných v RVP ZV?

Tabulka č. 15 - Dochází podle Vašeho názoru pomocí didaktické hry k naplňování klíčových kompetencí formulovaných v RVP ZV?

Možnosti	ANO	NE	Nedokážu posoudit	CELKEM
Praxe méně než 20 let	18	0	11	29
Praxe 20 a více let	26	0	4	30
Celkem	44	0	15	59

Graf č. 15



Dílčí závěr: Tato otázka měla objasnit, zda učitelé vědí, že didaktická hra může rozvíjet všechny klíčové kompetence. Učitelé se většinou správně domnívají, že ano. Ne neodpověděl nikdo. Avšak v nabízených odpovědích byla i možnost nedokážu posoudit, kterou zvolilo 25,4 % z celkového počtu. Vícekrát tuto možnost vybrali učitelé s praxí do 20 let, dokonce 38 % z nich.

Otázka č. 14 - Na závěr, prosím, napište jednu didaktickou hru, kterou využíváte ve čtení a psaní nejčastěji.

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jaké hry jsou nejčastěji používané ve výuce čtení a psaní. Učitelé prvního stupně nás ovšem překvapili a mnoho odpovědí na tuto otázku se podstatně lišilo. Tento fakt považujeme za velice kladný, protože vypovídá o snaze učitelů nepřiklánět se ke známým didaktickým hrám, ale používat hry neobvyklé a popřípadě vymýšlet své vlastní. Za záporný ovšem můžeme považovat fakt, že na tuto otázku neodpovědělo 7 učitelů s praxí v oboru méně než 20 let a 8 s praxí v oboru 20 a více let, celkové číslo je tedy 15 učitelů z celkového počtu 59 dotazovaných učitelů, tedy 25,4 %. Toto číslo je poměrně vysoké. Nedokážeme si vysvětlit, z jakého důvodu učitelé právě na tuto otázku neodpověděli. Je možné předpokládat, že to mohlo být způsobeno tím, že je otázka položkou otevřenou a učitelé museli hru napsat, takže se zde mohla projevit neochota učitelů něco vypisovat.

I přes velké množství rozdílných odpovědí se některé odpovědi opakovaly, uvedeme zde tedy ty nejčastější a počet, kolikrát se vyskytly:

jazykolamy – pětkrát, hádanky, křížovky, kvízy – čtyřikrát, pexeso – třikrát, obměny televizních soutěží – KUFR, BINGO – čtyřikrát, domino – dvakrát, pantomima – dvakrát.

Dále bychom chtěli uvést i některé ze zajímavých her, které byly učiteli vypsány:

- poznávání slabik – děti si položí ruku pod bradu. Když říkají slovo, tolikrát, kolikrát jim brada zatlačí do dlaně, tolik slabik slovo má.
- učitel přehází hlásky ve slově – děti je musí seřadit
- učitel čte text, děti mají za úkol reagovat na předem domluvený jev

Některé z uvedených her jsou zařazeny i výše v metodických listech.

6.4 Shrnutí průzkumného šetření

Na základě průzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že učitelé většinou umí definovat pojem didaktická hra. Jejich zkušenosti s používáním didaktické hry jsou poměrně bohaté, avšak při konkretizaci na čtení a psaní již výsledek nebyl tak potěšující, protože ne všichni dotazovaní učitelé používají v těchto hodinách didaktickou hru. Přibližně polovina učitelů si vede vlastní kartotéku her, což můžeme považovat za velice kladný fakt, protože právě vlastní kartotéka her může být pro učitele velkým zdrojem inspirace při vyhledávání her do výuky. Všichni učitelé si myslí, že používání didaktických her ve výuce je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, avšak ne všichni z nich již vědí, že didaktická hra rozvíjí klíčové kompetence. Jedna třetina dotazovaných učitelů totiž odpověděla, že tento fakt nedokáže posoudit. V průzkumném šetření bylo také zjištěno, že dotazovaní učitelé používají většinou rozdílné didaktické hry ve výuce čtení a psaní.

Grafy a tabulky v průzkumném šetření byly rozděleny na učitele s praxí do 20 let a na učitele s praxí 20 a více let. Ve většině otázek se však odpovědi těchto dvou skupin výrazně nelišily. Tento fakt je důkazem toho, že názory učitelů na zmíněnou problematiku jsou stejné a nezávisí na počtu let strávených ve školství.

Hypotézy, které byly formulovány v úvodu průzkumného šetření, byly ve dvou případech vyvráceny a v jednom případě byla hypotéza potvrzena. Za obecně platnou lze tedy považovat hypotézu: Učitelé využívají didaktickou hru ve výuce čtení a psaní.

ZÁVĚR

Cílem předkládané diplomové práce bylo objasnění pojmů týkajících se didaktické hry, objasnění místa, které zaujímá v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a analýza tohoto dokumentu. Tento cíl se podařilo splnit. Diplomová práce může sloužit jako zdroj informací v oblasti didaktické hry, její návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, a také se zabývá jejím využitím ve čtení a psaní. Jsou zde uvedeny důležité informace, které mohou vést k pochopení proč a za jakých okolností zařazovat didaktickou hru ve čtení a psaní.

Významným cílem diplomové práce bylo vytvoření zásobníku didaktických her, který by mohl být zdrojem inspirace v praxi na základních školách. Soubor se vytvořit podařilo. Chtěla bych, aby sloužil nejen mně, ale i dalším zájemcům o didaktické hry, kteří by chtěli jakýmkoliv způsobem obohatit svoji výuku čtení a psaní v prvním ročníku.

Všechny hry byly ověřeny v praxi a především na základě tohoto ověření k nim byly vytvořeny metodické listy, které rozebírají didaktickou hru v závislosti na Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Ke každé hře jsou zde tedy uvedeny klíčové kompetence, které rozvíjí, a průřezová témata i mezipředmětové vztahy, které mohou být do hry zařazeny.

Při průzkumném šetření jsem zjistila, že učitelé používají didaktickou hru. Většina učitelů ji používá i ve čtení a psaní, avšak ne naprosto všichni. Tento zjištěný fakt byl velkým překvapením, protože výuka v prvním ročníku by měla metodami práce navazovat na mateřskou školu, zejména tedy didaktickou hrou. Je možné, že učitelé ve čtení a psaní používají jiné z aktivizujících metod. To by ale muselo být předmětem dalšího zkoumání.

Byla bych ráda, kdyby se mojí prací podařilo vzbudit zájem o problematiku didaktické hry a aby se stala příkladem a inspirací, jak didaktickou hru do výuky zařazovat, aby její využití navazovalo na RVP ZV.

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Rektorát UJEP Brno., 1981. 102 s. ISBN neuvedeno.

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-8593-64-8.

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

HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 192 s. ISBN neuvedeno.

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1991. 101 s. ISBN 80-7067-003-7.

HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Tomáš Houška. 1991. 270 s. ISBN 80-900704-7-7.

HŘEBEJKOVÁ, J., a kol. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 154 s. ISBN neuvedeno.

HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E., SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. 3. vyd. Vade mecum Bohemiae, 2002. 323 s. ISBN 80-86041-30-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÁČKOVÁ, B. *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. 126 s. ISBN 978-80-7414-147-8.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 152 s. ISBN 80-04-23209-4.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-7254-819-0.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 446 s. ISBN 80-71-78-253-X.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOTÁSEK, J., a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-03-72-8.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem první třídou: Rady pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R., a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.

KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů: Jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. Praha: Makropulos, 2000. 159 s. ISBN 80-86003-36-1.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 104 s. ISBN 80-87000-03-X.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315175-1.

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

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 143 s. ISBN nevedeno.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NELEŠOVSKÁ, A., SVOBODOVÁ, J. *Hry jako prostředek komunikačních dovedností dětí předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Votobia, 2004. 64 s. ISBN 80-7220-197-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

ŘEŘICHOVÁ, V. *Čtení a literární výchova na 1. stupni ZŠ: výbor textů pro seminář*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1988. 100 s. ISBN neuvedeno.

SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní: příručka pro učitele základních a speciálních škol*. Brno: Mgr. Jitka Spiesová, 1993. 49 s. ISBN neuvedeno.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. 56 s. ISBN 80-85931-05-2.

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování kurzíva*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 188 s. ISBN neuvedeno.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. upravené vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.

SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.

SPIPKOVÁ, V., a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIKULOVÁ, R., a kol. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: Metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 159 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIMÍČKOVÁ, H. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. 76 s. ISBN 978-80-7368-570-6.

TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VINŠÁLEK, A., *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní*. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1972. 65 s, ISBN neuvedeno.

VÍŠKA, V. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko & Fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.

WÁGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 56 s. ISBN 80-7235-001-3.

WILDOVÁ, R., STAUDKOVÁ, H. *Průvodce učebnicemi ALTER pro výuku počátečního čtení a psaní*. Všeň: ALTER, 2002. 98 s. ISBN 80-7245-025-5.

Obrazový materiál pochází z galerie klipartu aplikace Microsoft Word Professional Edition 2007.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Pracovní list ke hře Popletená písmena
- Příloha č. 2 – Pracovní list ke hře Začarovaná slova
- Příloha č. 3 – Pracovní list ke hře Ztracený obrázek
- Příloha č. 4 – Fotografie pexesa a dětí při hraní hry
- Příloha č. 5 – Pracovní list ke hře Začarovaný obrázek
- Příloha č. 6 – Pracovní list ke hře Víš, jak vzniká slovo?
- Příloha č. 7 – Pracovní list ke hře Ukrytá slova
- Příloha č. 8 – Pracovní list ke hře Mřížky hledají slova
- Příloha č. 9 – Fotografie dětí, jak hrají Hru na slabiky
- Příloha č. 10 – Fotografie domina a dětí, jak tuto hru hrají
- Příloha č. 11 – Pracovní list ke hře Pračka
- Příloha č. 12 – Pracovní list ke hře Domečky
- Příloha č. 13 – Pracovní list ke hře Rozlepená slova
- Příloha č. 14 – Pracovní list ke hře Zahraj si na paní učitelku
- Příloha č. 15 – Vzor nevyplněného dotazníku
- Příloha č. 16 – Vyplněný dotazník

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

A N Г G D M B Я O

X ґ Z C P C V K S

Příloha č. 2

 LO

 TOČ

 ICE

 NKA

PETR 

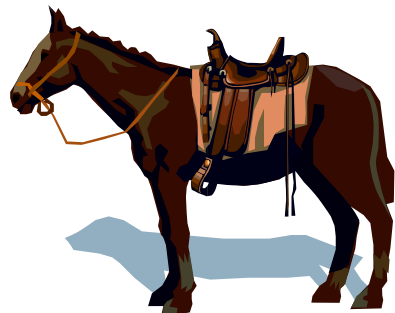
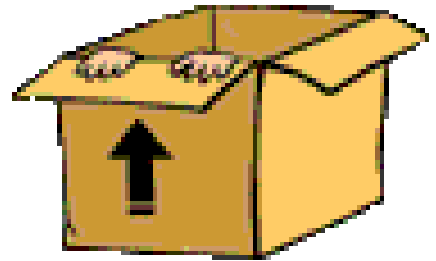
PA 

 EL

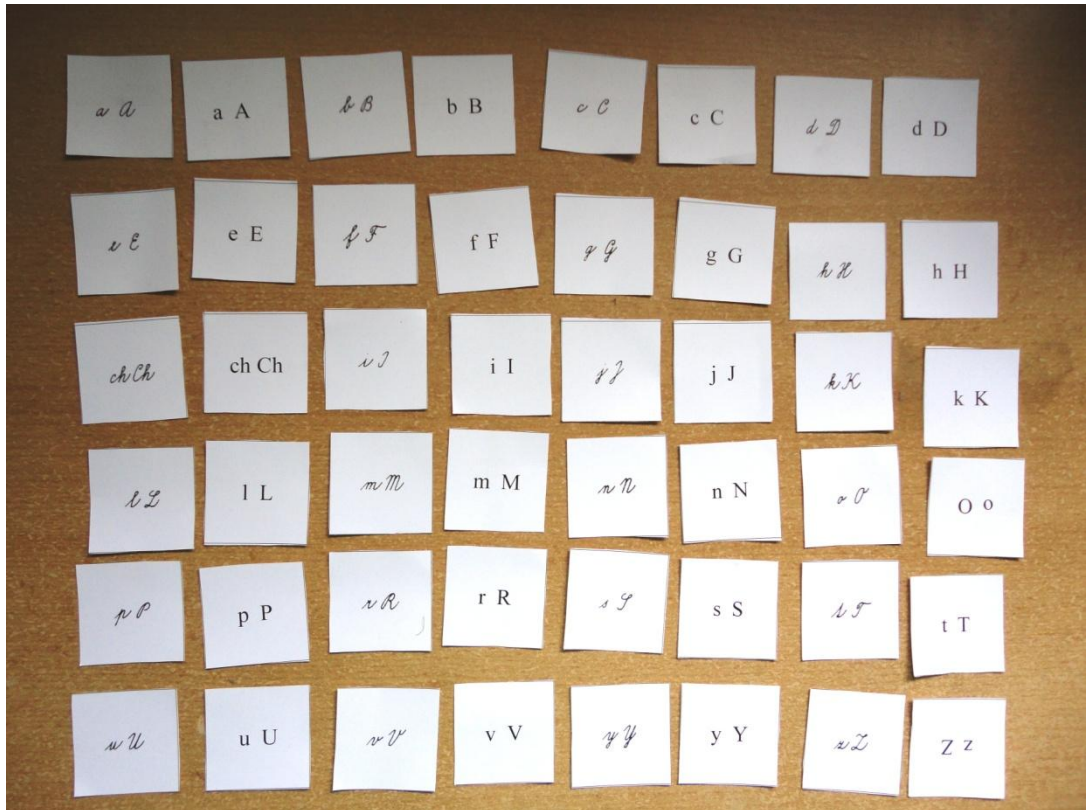
 ODRAP

 ICE

Příloha č. 3



Příloha č. 4

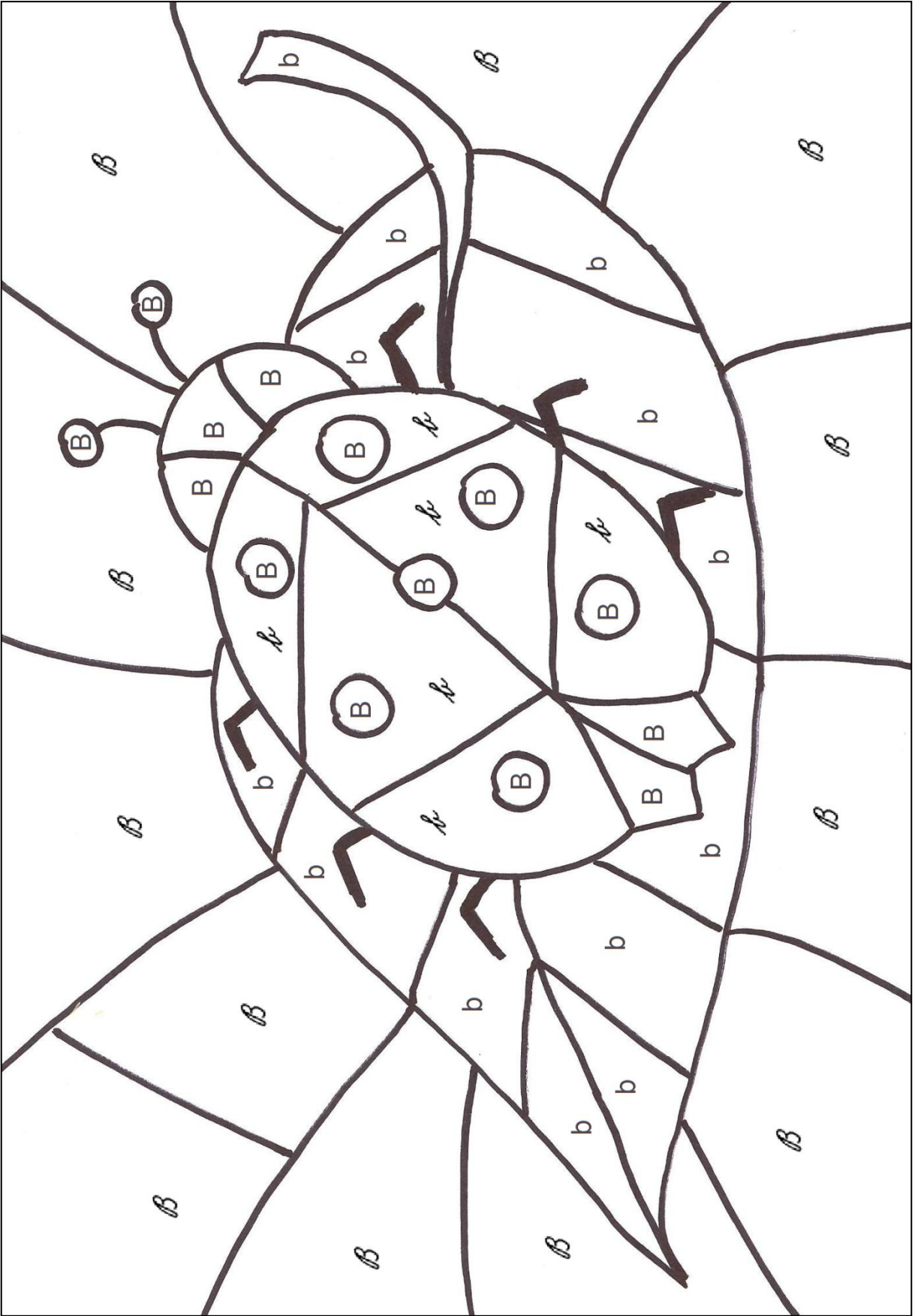


Obrázek č. 1 – Písmenové pexeso



Obrázek č. 2 – Děti při hře Písmenové pexeso

Příloha č. 5



Příloha č. 6

MA
MAMINK
M
MAMI
MAMINKA
MAMIN
MAM

LOP
L
LOPATA
LO
LOPAT
LOPA

V
VLT
VLTAVA
VL
VLTA
VLTA

TULI
TULIPÁN
TU
TULIP
T
TUL
TULIPÁ

Příloha č. 7

PARKOVIŠTĚ

PROPAST

OBRANA

POHÁDKA

POHLED

KRABICE

KATKA

KROKODÝL

BABIČKA

KOPRETINA

TELEFON

Příloha č. 8

			F		
--	--	--	---	--	--

F					
---	--	--	--	--	--

				F	
--	--	--	--	---	--

F		
---	--	--

F			
---	--	--	--

FLÉTNA

FIX

ŽIRAFÁ

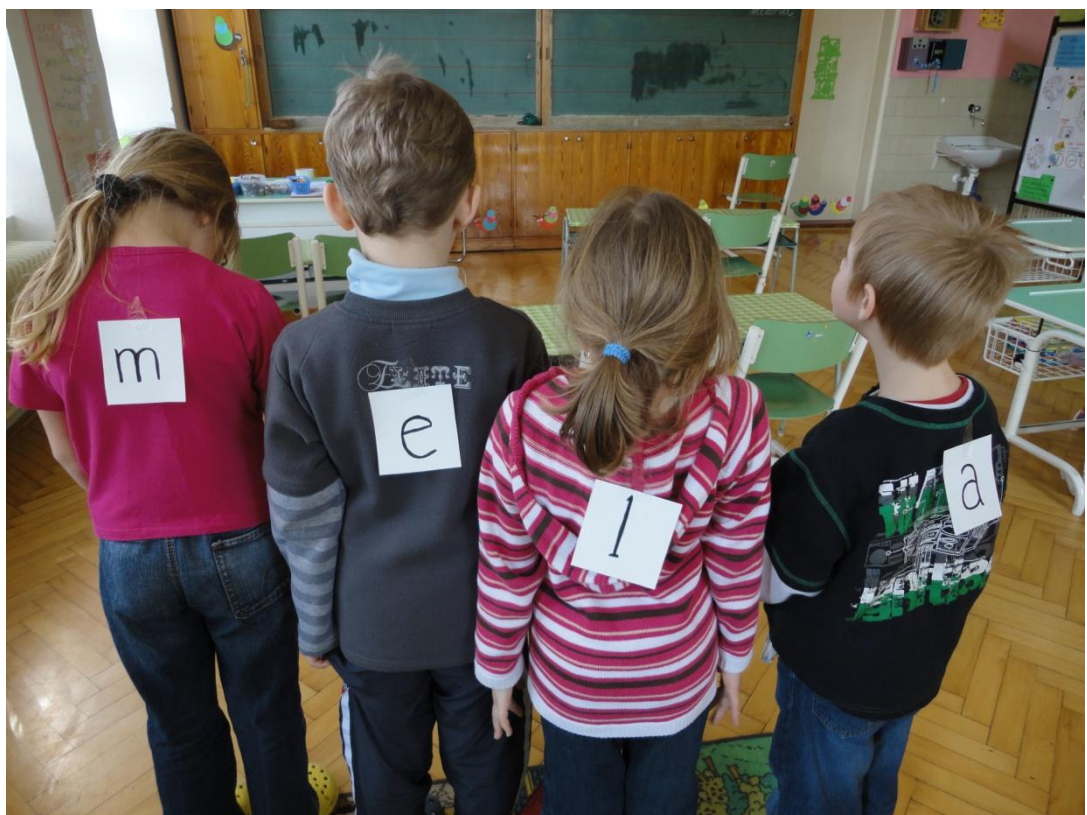
DELFIN

FRAK

Příloha č. 9

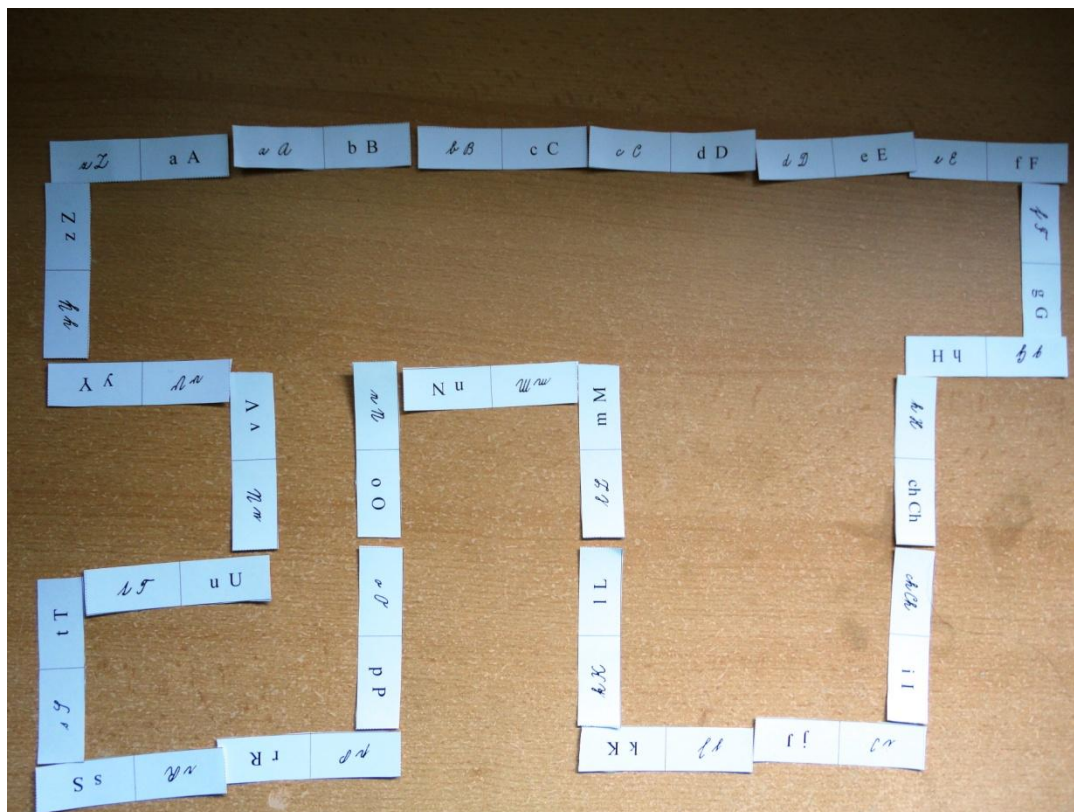


Obrázek č. 3 – Hra na slabiky – žáci vytvořili slabiku



Obrázek č. 4 – Hra na slabiky – žáci vytvořili slovo

Příloha č. 10

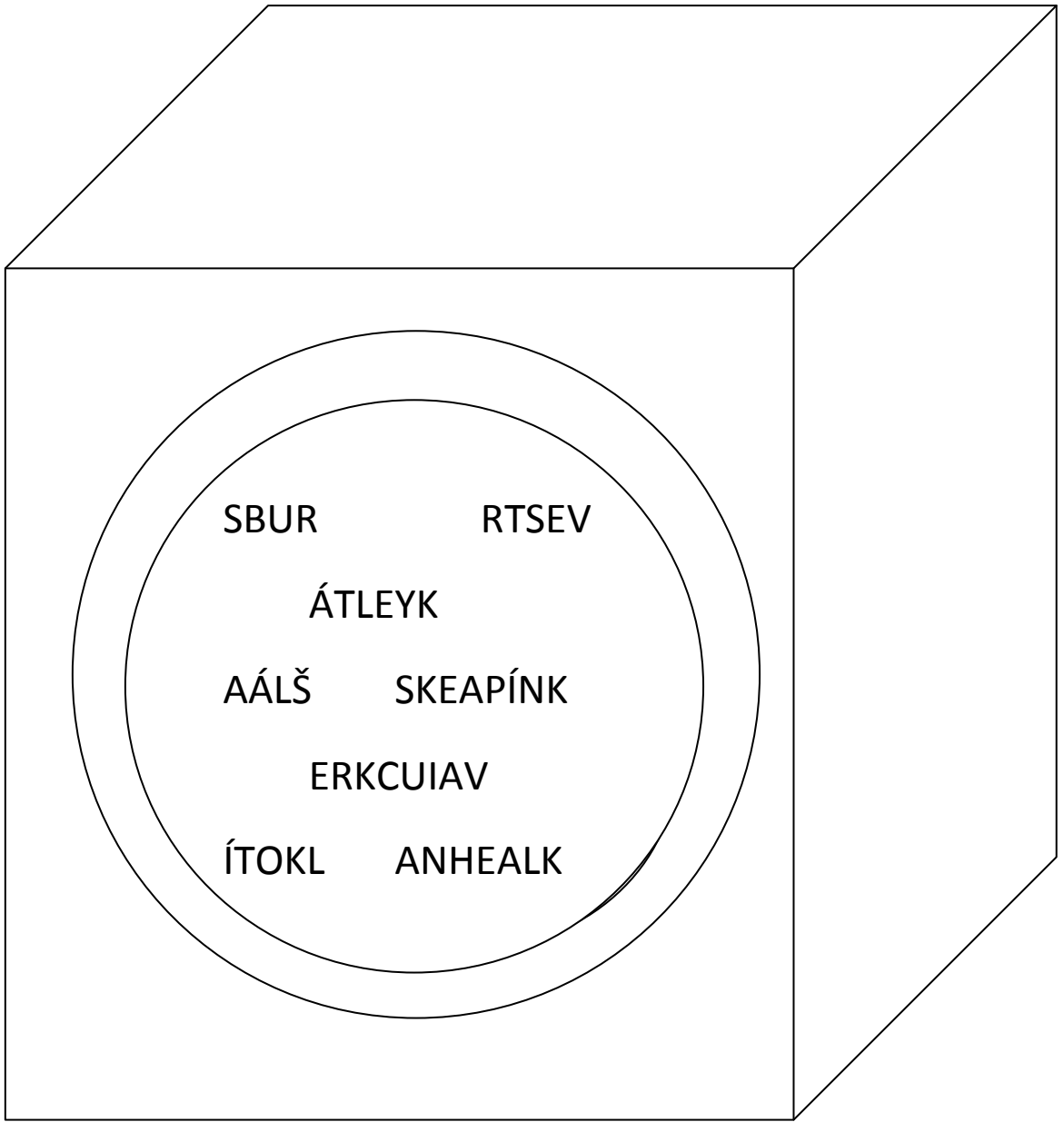


Obrázek č. 5 – Hra Domino s písmeny



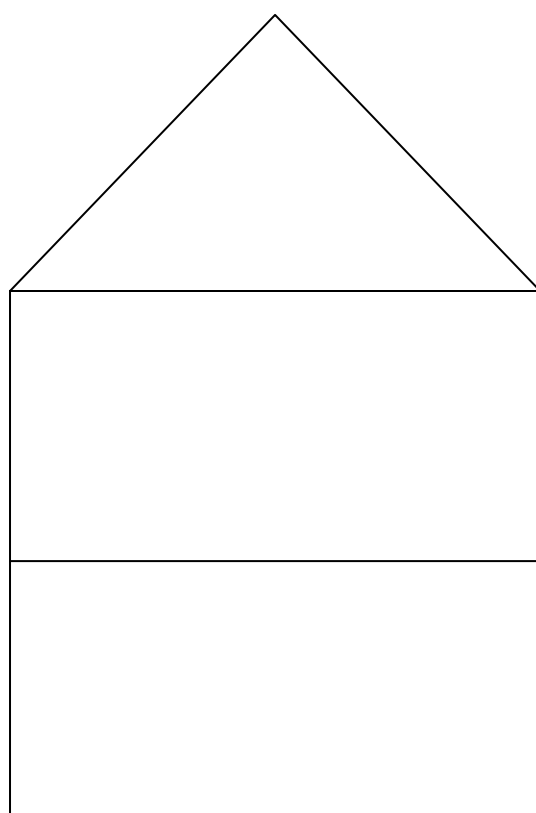
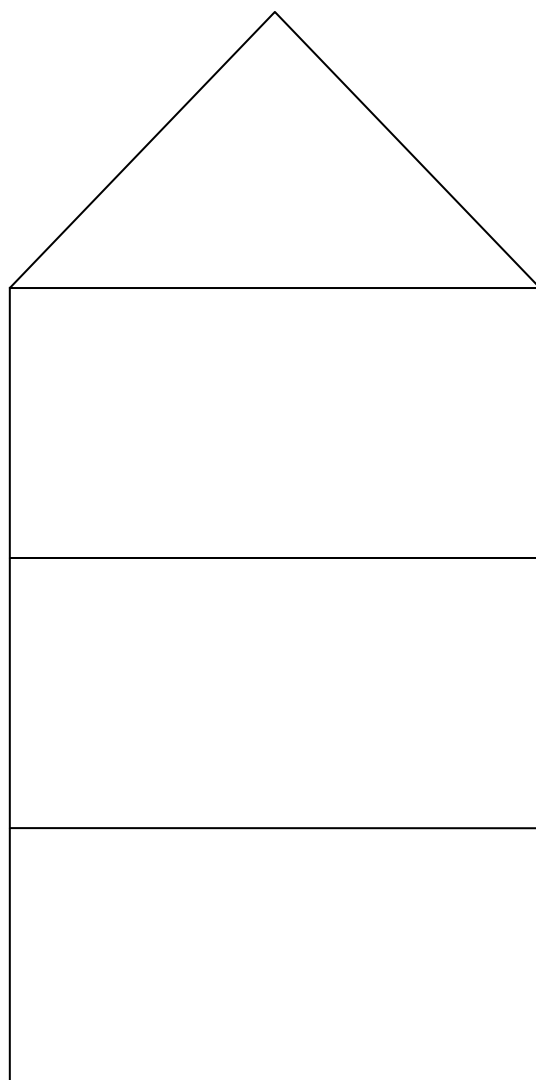
Obrázek č. 6 – Děti při hře Domino s písmeny

Příloha č. 11



Příloha č. 12

NOVINY, KOLO, LOPATA, KLUCI, OBLOHA



Příloha č. 13

KO

SA

PI

PRA

SLE

HU

COUR

BE

SE

CE

RAN

Příloha č. 14

Ema mává na mámu.

Ema mává na mámu.

Maminka povídá pohádku.

Maminka povídá pohádku.

Zítra pojedeme na kole do lesa.

Zítra pojedeme na kole do lesa.

Ola nese misku s vodou.

Ola nese misku s vodou.

Ten pejsek se jmenuje Alík.

Ten pejsek se jmenuje Alík.

Příloha č. 15

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, pane učiteli!

Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je anonymní. Údaje budou zpracovány a využity výhradně pro účely
mojí diplomové práce na téma: *Využití didaktické hry ve výuce čtení a psaní
v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.*

Předem děkuji za ochotu a čas, který strávíte vyplňováním.

Zdenka Kolářová, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Jste: a) muž b) žena

Počet let pedagogické praxe:

- 1) Jak byste definoval/definovala pojem didaktická hra?
- 2) Jak často ve své školní praxi využíváte didaktickou hru?
 - a) Méně jak jednou za týden.
 - b) Jednou za týden.
 - c) Dvakrát týdně.
 - d) Každý den.
 - e) Každou vyučovací hodinu.
- 3) Odkud převážně čerpáte didaktické hry do výuky?
 - a) Převážně si vymyslím vlastní hry.
 - b) Převážně používám hry z učebnice.
 - c) Převážně používám hry z učebnice, které různě upravuji a obměňuji.
 - d) Čerpám didaktické hry z odborných publikací.
 - e) Vyhledávám didaktické hry na internetu.
- 4) Vedete si vlastní kartotéku her?
 - a) Ano
 - b) Ne
- 5) Kolik her obsahuje přibližně vaše kartotéka?
 - a) 0 – 20
 - b) 20 – 40
 - c) 40 – 60
 - d) 60 – 100
 - e) Více než 100.
- 6) Jak velká část her ve Vaší kartotéce se týká výuky čtení a psaní?
 - a) Žádná nebo téměř žádná.
 - b) 10 - 20%.
 - c) 30 - 40%.
 - d) Přibližně 50%.
 - e) Více jak 50%.

- 7) Jakou funkci mají didaktické hry, které používáte?
- a) Jsou primárně určeny pro získávání vědomostí a dovedností.
 - b) Slouží k vyplnění časového prostoru (např. na konci vyučovací hodiny, na konci školního roku).
 - c) Jsou odměna dětem, například za vzorné chování, dobré výsledky...
- 8) Je podle Vás používání didaktických her ve výuce efektivní?
- a) Ano.
 - b) Ne, děti si pamatují stejně jako při použití klasických metod.
 - c) Ne, děti se zbytečně rozptýlují a později nedávají pozor.
- 9) Používáte didaktickou v hodinách čtení a psaní?
- a) Ano
 - b) Ne
- 10) Pokud ano, jak často využíváte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?
- a) méně jak každou druhou vyučovací hodinu
 - b) každou druhou vyučovací hodinu
 - c) jednu hru za vyučovací hodinu
 - d) více her během vyučovací hodiny
- 11) Je podle Vás používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
- 12) S nástupem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání využíváte didaktickou hru:
- a) častěji
 - b) méně často
 - c) stejně často
- 13) Dochází podle Vašeho názoru pomocí didaktické hry k naplňování klíčových kompetencí formulovaných v RVP ZV?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nedokážu posoudit
- 14) Na závěr, prosím, napište jednu didaktickou hru, kterou využíváte ve čtení a psaní nejčastěji.

Příloha č. 16

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, pane učiteli!

Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je anonymní. Údaje budou zpracovány a využity výhradně pro účely
mojí diplomové práce na téma: *Využití didaktické hry ve výuce čtení a psaní
v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.*

Předem děkuji za ochotu a čas, který strávíte vyplňováním.

Zdenka Kolářová, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Jste: a) muž b) žena

Počet let pedagogické praxe: 25

1) Jak byste definoval/definovala pojem didaktická hra?

ZÁBAVNÁ FORMA UČENÍ ROZVÍJEJÍCÍ SMYŠLOVÉ, MYŠLENKOVÉ
A MOTORICKÉ SCHOPNOSTI DĚTÍ.

2) Jak často ve své školní praxi využíváte didaktickou hru?

- a) Méně jak jednou za týden.
- b) Jednou za týden.
- c) Dvakrát týdně.
- d) Každý den.
- e) Každou vyučovací hodinu.

3) Odkud převážně čerpáte didaktické hry do výuky?

- a) Převážně si vymyslím vlastní hry.
- b) Převážně používám hry z učebnice.
- c) Převážně používám hry z učebnice, které různě upravuji a obměňuji.
- d) Čerpám didaktické hry z odborných publikací.
- e) Vyhledávám didaktické hry na internetu.

4) Vedete si vlastní kartotéku her?

- a) Ano
- b) Ne

5) Kolik her obsahuje přibližně vaše kartotéka?

- a) 0 – 20
- b) 20 – 40
- c) 40 – 60
- d) 60 – 100
- e) Více než 100.

6) Jak velká část her ve Vaší kartotéce se týká výuky čtení a psaní?

- a) Žádná nebo téměř žádná.
- b) 10 - 20%.
- c) 30 - 40%.
- d) Přibližně 50%.
- e) Více jak 50%.

- 7) Jakou funkci mají didaktické hry, které používáte?
- a) Jsou primárně určeny pro získávání vědomostí a dovedností.
 - b) Slouží k vyplnění časového prostoru (např. na konci vyučovací hodiny, na konci školního roku).
 - c) Jsou odměna dětem, například za vzorné chování, dobré výsledky...
- 8) Je podle Vás používání didaktických her ve výuce efektivní?
- a) Ano.
 - b) Ne, děti si pamatují stejně jako při použití klasických metod.
 - c) Ne, děti se zbytečně rozptylují a později nedávají pozor.
- 9) Používáte didaktickou v hodinách čtení a psaní?
- a) Ano
 - b) Ne
- 10) Pokud ano, jak často využíváte didaktickou hru v hodinách čtení a psaní?
- a) méně jak každou druhou vyučovací hodinu
 - b) každou druhou vyučovací hodinu
 - c) jednu hru za vyučovací hodinu
 - d) více her během vyučovací hodiny
- 11) Je podle Vás používání didaktických her ve vyučování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
- 12) S nástupem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání využíváte didaktickou hru:
- a) častěji
 - b) méně často
 - c) stejně často
- 13) Dochází podle Vašeho názoru pomocí didaktické hry k naplňování klíčových kompetencí formulovaných v RVP ZV?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nedokážu posoudit
- 14) Na závěr, prosím, napište jednu didaktickou hru, kterou využíváte ve čtení a psaní nejčastěji.

KRESLENÍ ČTENÉHO TEXTU, SLOV AŽ.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zdenka Kolářová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Využití didaktické hry v hodinách čtení a psaní v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Název v angličtině:	Usage of didactic game in the lessons of reading and writing in sequence of Framework Education Programme for Elementary Education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá didaktickou hrou v kontextu současné školské reformy. Rozebírá teorii didaktické hry a skupinu metod, do které didaktická hra patří. Dále se zajímá o didaktiku prvopočátečního čtení a psaní, při které je téměř nutné didaktickou hru využívat. Vysvětluje místo didaktické hry v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Použitím dotazníkové metody byla zjištěna četnost využívání didaktické hry na dnešních základních školách a ve výuce čtení a psaní. Diplomová práce nabízí soubor her, které mohou být zdrojem inspirace a cestou, jak didaktickou hru využívat více a správným způsobem.
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čtení, psaní, metody výuky čtení a psaní, aktivizující výukové metody, hra, didaktická hra
Anotace v angličtině:	This thesis deals with a didactic game in connection with contemporary school reform. It analyses the theory of didactic game and the group of methods, in which didactic game is included. Furthermore it is interested in the pedagogy of nuclear reading and writing, where is nearly necessary usage of didactic game. It explains a place of didactic game in Framework Education Programme for Elementary Education. After the usage of a questionnaire method a frequency of usage of didactic game in contemporary primary schools and in lessons of reading and writing was discovered. In the thesis

	there is a file of games, which can be a source of inspiration and a way, how to use didactic game more and in the right way.
Klíčová slova v angličtině:	Framework Education Programme for Elementary Education, reading, writing, teaching methods of reading and writing, activating teaching methods, game, didactic game
Přílohy vázané v práci:	16 příloh
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	Český jazyk