

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2024

Michaela Stejskalová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Didaktické prostředky pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení

Diplomová práce

Autor: Michaela Stejskalová

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Hradec Králové

2024



Zadání diplomové práce

Autor:	Michaela Stejskalová
Studium:	P19P0766
Studijní program:	M0113A300002 Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Název diplomové práce:	Didaktické prostředky pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení
Název diplomové práce AJ:	Didactic resources for development in teaching of early reading

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na využití didaktických prostředků a her pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení pro primární vzdělávání. Pojednává o teorii učení se čtení, metodologii výuky čtení, teorií her a teorií didaktických her. Cílem první části bude uspořádat teoretické informace, které jsou potřebné k pochopení podstaty a významu užití didaktických her ve výuce počátečního čtení.

Druhá část je zaměřena na průzkumné šetření, jehož cílem je ověřit použitelnost a praktičnost didaktických prostředků ve výuce prvopočátečního čtení.

Klíčová slova: didaktické prostředky, prvopočáteční čtení, primární vzdělávání.

Zadávací pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Datum zadání závěrečné práce:	3.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Ivy Košek Bartošové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat mé vedoucí diplomové práce Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení, vynaložený čas, poskytování cenných rad, doporučení, připomínek a trpělivosti při vedení a zpracování mé diplomové práce. Velké díky patří také vyučujícím, které mi vyšly vstříc a zrealizovaly mé připravené hodiny. Obrovské poděkování patří i mé rodině, která mě po celou dobu mého studia podporovala a dodávala potřebnou sílu.

Anotace

STEJSKALOVÁ, Michaela. *Didaktické prostředky pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 112 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce je zaměřena na využití didaktických prostředků a her pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení pro primární vzdělávání. Pojednává o teorii učení se čtení, metodologii výuky čtení, teorií her a teorií didaktických her. Cílem první části bude uspořádat teoretické informace, které jsou potřebné k pochopení podstaty a významu užití didaktických her ve výuce počátečního čtení.

Druhá část je zaměřena na průzkumné šetření, jehož cílem je ověřit použitelnost a praktičnost didaktických prostředků ve výuce prvopočátečního čtení.

Klíčová slova: didaktické prostředky, prvopočáteční čtení, primární vzdělávání.

Annotation

STEJSKALOVÁ, Michaela. Didactic resources for development in teaching of early reading. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 112 pp. Diploma Dissertation/Bachelor Degree Thesis.

The diploma thesis is focused on the use of didactic means and games in development of the first-time reading in primary education. It deals with the theory of learning reading, methodology of teaching reading, game theories and didactic games theories. The aim of the first part will be to organize theoretical information that is needed to understand the principal and the meaning of the use of didactic games in the teaching of initial reading.

The second part focuses on a survey whose aim is to verify the applicability and practicality of didactic means in the teaching of the first-time reading.

Keywords: didactic means, first – time reading, primary education.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod.....	12
2	Charakteristika mladšího školního věku.....	13
2.1	Tělesný vývoj.....	14
2.1.1	Tělesná zralost	15
2.2	Kognitivní vývoj.....	15
2.2.1	Psychická zralost.....	16
2.2.2	Sociální zralost.....	17
2.3	Školní zralost, školní připravenost.....	18
3	Čtenářská gramotnost	21
4	Prvopočáteční čtení	25
4.1	Výuka prvopočátečního čtení	25
4.2	Psychologická podstata osvojování si dovednosti čtení	26
4.3	Metodika výuky čtení	27
5	Didaktické prostředky	30
5.1	Nemateriální prostředky	31
5.1.1	Vyučovací zásady	31
5.1.2	Vyučovací metody	32
5.1.3	Organizační formy vyučování	37
5.2	Materiální prostředky.....	38
5.2.1	Klasifikace materiálních didaktických prostředků	38
5.2.2	Učební pomůcky	41
6	Využití pomůcek v přípravách prvopočátečního čtení	44
6.1	Sledovaný soubor.....	46
6.2	Zkoumaný soubor	46
6.3	Přípravy, realizace	47
6.4	Harmonogram	47

6.5	Použité metody	48
7	Přípravy na hodiny prvopočátečního čtení	50
7.1	Zvířecí dobrodružství.....	50
7.1.1	Vlastní realizace – reflexe.....	53
7.1.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	54
7.1.3	Reflexe učitele	55
7.1.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd	55
7.2	Zvířecí dobrodružství 2.....	57
7.2.1	Vlastní realizace – reflexe.....	60
7.2.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	61
7.2.3	Reflexe učitele	61
7.2.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd	61
7.3	Červená karkulka	63
7.3.1	Vlastní realizace – reflexe.....	66
7.3.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	67
7.3.3	Reflexe učitele	67
7.3.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd	68
7.4	Pohádkové postavy	69
7.4.1	Vlastní realizace – reflexe.....	72
7.4.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	72
7.4.3	Reflexe učitele	73
7.4.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd	74
7.5	Zvířátka.....	75
7.5.1	Vlastní realizace – reflexe.....	77
7.5.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	78
7.5.3	Reflexe učitele	79
7.5.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd	79

7.6	Perníková chaloupka.....	80
7.6.1	Vlastní realizace – reflexe.....	83
7.6.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	84
7.6.3	Reflexe učitele	84
7.6.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd.....	85
7.7	Perníková chaloupka, Červená karkulka	86
7.7.1	Vlastní realizace – reflexe.....	88
7.7.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	88
7.7.3	Reflexe učitele	89
7.7.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd.....	89
7.8	Kvítečková chaloupka.....	90
7.8.1	Vlastní realizace – reflexe.....	93
7.8.2	Reflexe žáků z vlastní realizace.....	94
7.8.3	Reflexe učitele	94
7.8.4	Reflexe žáků – souhrn dvou tříd.....	95
7.9	Rizika porovnání příprav hodin	96
7.10	Komplexní porovnání pomůcek.....	97
7.11	Shrnutí.....	99
8	Diskuse.....	101
9	Celkové shrnutí	102
10	Závěr	104
11	Zdroje.....	106

1 Úvod

Zájmem o vzdělávání a rozvoj dětí jsem se zabývala již od útlého věku. S nadšením jsem se rozhodla pro studium Učitelství pro 1. stupeň. Už od doby, kdy jsem chodila do mateřské školy, jsem chtěla být paní učitelkou. O prázdninách jsem jezdila každý rok na tábor jako vedoucí, následně se mé sestře narodily dvě krásné neteře, našla jsem si přítele s chlapečkem a začala jsem získávat první zkušenosti s prací s dětmi. Velkou motivací k tomuto povolání je i moje maminka, která pracuje jako učitelka na 1. stupni základní školy.

Během studia na střední škole jsem se aktivně věnovala tvorbě didaktických pomůcek pro děti v mateřské škole. Vzhledem k poklesu zájmu o čtení u dětí jsem se zaměřila na oblast prvopočátečního čtení. Tato problematika je velmi důležitá. Vnímám didaktické prostředky jako klíčový nástroj pro podporu motivace a zájmu žáků o danou dovednost. Věřím, že na základě didaktických prostředků začnou mít žáci o čtení větší zájem.

Práce se zabývá teoretickými poznatky, které tvoří základ pro praktickou část práce. Na začátku práce charakterizují mladší školní věk, čtenářskou gramotnost, výuku prvopočátečního čtení, metodiku výuky čtení a didaktické prostředky. Následně jsou uvedeny přípravy s fotografií všech didaktických prostředků.

Hlavním cílem diplomové práce je ověření použitelnosti a praktičnosti mnou vytvořených didaktických prostředků v prvopočátečním čtení včetně metodického materiálu v praxi. Dílčími cíli je zjistit, jak žáky prostředky motivují a které z nich je povedou k získání nových poznatků.

Diplomová práce přináší návrhy připravených příprav s originálními didaktickými prostředky s důrazem na jejich inovativnost a atraktivitu pro žáky. Zároveň ověřuje jejich vliv na rozvoj čtenářských dovedností a motivaci dětí ke čtení.

2 Charakteristika mladšího školního věku

V diplomové práci se budu zabývat žáky ve věku od 6-8 let. Proto se v následujících kapitolách věnuji charakteristice mladšího školního věku z pohledu tělesného, kognitivního vývoje a dále tělesné, psychické a sociální zralosti.

Mladší školní věk je obdobím, kdy dítě začíná objevovat svět kolem sebe. Toto období je charakterizováno přechodem z předškolního období, kdy dítě bylo především zaměřeno na sebe a svou rodinu, k období, kdy se začíná zajímat o svět kolem sebe a o vztahy s ostatními lidmi.

„Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1.-4. ročník školní docházky)“ (Průcha, 2003, s. 126).

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) vymezujeme mladší školní věk od 6-7 let, kdy dítě začíná povinnou školní docházku. Končí začátkem puberty ve věku 11-12 let.

Matějček (1998) uvádí, že školní věk je období od 6 let do ukončení povinné školní docházky, což je do 14–15 let věku dítěte. Školní věk dělí na mladší a starší. Konkrétně mladší školní věk je od 6 do 10 let. Starší školní věk od 10 do 14 až 15 let. Někteří psychologové se přiklánějí na rozdělení do tří fází – mladší, střední a starší.

Říčan (2004) popisuje toto období relativního klidu a pohody ve srovnání s tím, co předcházelo a bude následovat. Dítě je šťastné a není bouřlivé.

Z psychologického hlediska můžeme toto období označit jako věk „střízlivého realismu“. Mladší školák je ve svém vnímání, myšlení i jednání objektivnější než menší dítě, které je více závislé na vlastních přáních a fantaziích, na rozdíl od dospívajícího, který se často zajímá o to, co by mělo být správné. Dítě v mladším školním věku je zaměřeno na to, co je a jak to je. *„Zpravidla je realismus školáka zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) povědí, je to realismus „naivní“, teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je „kriticky realistický“ – to už se ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).*

„Mladší školní věk je období přibližně od 6 do 11 let věku dítěte. Jiné vymezení se odvíjí od školní docházky: tj. období, kdy dítě navštěvuje 1.- 5. ročník základní školy (1. stupeň primárního vzdělávání). Přestože v tomto období nedochází k nápadným ani bouřlivým změnám, které jsou charakteristické pro období předcházející a následující, představuje

toto období vstupem dítěte do školy důležitý životní mezník. Jeho začátek znamená pro dítě změnu způsobu života a změnu v sociálních vztazích (přijímá roli žáka, spolužáka). Školní docházka přináší nové povinnosti, klade požadavky na rozvíjení paměti, intelektu, senzomotorických schopností, pozornosti, vytrvalosti aj. (Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 119).

Přikláním se k definici od Říčana. Souhlasím, že dítě je v tomto období šťastné a není bouřlivé. Dále souhlasím s Langmeierem a Krejčířovou, kteří uvádí, že je dítě na počátku mladšího školního věku závislé na tom, co mu autority sdělí. V definici od Křováčkové, Skutila a kol. souhlasím s tím, že školní docházka je pro dítě zásadní změnou. Začíná nové období v jeho životě, ve kterém se musí naučit nové věci, učí se novým pravidlům. Dále zodpovídá za své činy a začíná navazovat vztahy s ostatními.

2.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst u „školáků“ je většinou plynulý. Děti v tomto období rostou více do výšky. V 7 a 8 letech děti vyrostou za rok asi o 6 cm a přiberou ročně asi o 3 kg. Rostou jim více tzv. dlouhé kosti a poté dítě ztrácí dětskou baculatost, která je charakteristická pro předškolní léta. Nervová soustava dítěte v tomto období prochází přechodným oslabením, což se může projevit zvýšenou unaveností nebo neklidem. Dítě má zvýšenou potřebu pohybu, který mu pomáhá uvolnit se. V první třídě je pro učitele větší výzvou udržet žáky v klidu, než je naučit novým věcem.

Děti v mladším školním věku s radostí vítají nové dovednosti a zlepšování svých výkonů. Důvodem je, že si své pokroky dobře uvědomují. U chlapců je tělesná síla a obratnost důležitá pro postavení v kolektivu. Malí, slabí a neobratní chlapci se mohou cítit méněcenní a vyhýbat se kolektivu. Může to mít negativní dopad na jejich povahový vývoj, který je v tomto věku ještě zranitelnější než v předškolním. Děti v tomto věku se stávají samostatnějšími a vliv dospělých na ně klesá. Musí si samy vytvářet své místo v kolektivu a hájit ho před ostatními. Pokud jsou slabé nebo neobratné, mohou být odstrkovány ostatními. V tomto věku už nelze spoléhat na soucit ani na džentlmenství. Jakmile dospělí nejsou nablízku, může se projevit krutý zákon smečky (Říčan, 2004).

Děti ještě nemají dokonalou koordinaci mezi zrakem a jemnými pohyby prstů. Někteří mohou mít potíže se psaním. Ať se snaží sebevíc, jejich písmo je často kostrbaté a nepřesné. Je to podobné, jako kdyby dospělí se snažili psát v jedoucím autobusu (Říčan, 2004).

2.1.1 Tělesná zralost

Tělesná zralost i zdravotní stav vyhodnocuje většinou pediatr. V některých případech i další odborníci (např. dětský neurolog, imunolog). V praxi se stává, že žáci mají doporučený odklad školní docházky z důvodu malého vzrůstu. To však je v rozporu s platnou legislativou, která stanovuje, že odklad školní docházky lze povolit pouze z důvodu zdravotní, psychické nebo sociální nezralosti dítěte. V současné dětské populaci se setkáváme s tím, že děti mají málo pohybu nebo nevhodnou stravu, kdy můžeme vidět čtyřleté dítě, které má váhu 20 kg. V tomto případě nemůžeme dítě považovat za školsky zralé.

Dříve jsme se setkávali v literatuře se znakem fyzické zralosti s tzv. filipínskou mírou. Znamená to, že dítě je schopno si dosáhnout rukou přes hlavu na lalůček (ucha). Je to jeden ze znaků školní zralosti. V současné době je tato míra označovaná jako zastaralá.

Dle Jucovičové, Žáčkové (2014) je znakem fyzické zralosti také výměna dentice, což je výměna mléčných zubů za zuby „druhé“. V tomto případě se také nedá říci, že pokud neproběhla výměna dentice, není dítě zralé pro vstup do školy. Celkově lze říci, že děti, které jsou velmi slabé, malé a drobné, mohou být náchylnější k únavě, protože školní práce je fyzicky i psychicky náročná. Děti by měly být v takové fyzické kondici, aby tuto zátěž byly schopné zvládnout.

2.2 Kognitivní vývoj

U dětí odpovídá vyšší úroveň kognitivního vývoje a zároveň jsou méně závislé na přímé přítomnosti rodičů. Dítě dokáže pochopit souvislosti mezi událostmi, ale jen pokud si je může představit na základě vlastních zkušeností. Pokud ho necháme samotného zacházet s věcmi v okolí, podporujeme tím vývoj myšlení a jeho postupné odklonění od prvotního názoru. *„Avšak na počátku školního věku – kolem 7 let podle Piageta – je dítě schopno skutečných logických „operací“, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 84).

Novým vývojovým pokrokem ve stádiu konkrétních operací je, že dítě je schopno provádět různé mentální operace současně – př. dítě si uvědomuje šířku a délku lavice současně, při přesypání korálek si uvědomuje, že jsme žádné korálky nepřidali ani neubrali.

Dítě má vyvinutější schopnost logického myšlení a úvahy. Od myšlení konkrétního postupuje k abstraktnímu (řeší složitější matematické úlohy). Jedinec začíná přecházet od mechanického učení k logickému uvažování. Jeho schopnost sluchové analýzy a syntézy je natolik vyvinutá, že dokáže rozlišit tvrdé a měkké slabiky (di-ti-ni, dy-ty-ny), což je jedna z nejnáročnějších oblastí našeho fonetického pravopisu.

2.2.1 Psychická zralost

Psychická (duševní) zralost se skládá z několika aspektů. Jednou z nich je rozumová, mentální vyspělost, která obsahuje oblast myšlení. Dítě v tomto období přechází od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu a využívá pojmové myšlení. Začíná tvořit a chápat nadřazené pojmy.

Dítě chápe předpočetní představy a chápe pojmy větší – menší, první – poslední, začátek-konec. Umí určit a vyjmenovat některé dny v týdnu, měsíce a rozumí pojmem bylo – bude v oblasti nejbližších dnů.

Analyticko – syntetická činnost se objevuje také ve vnímání. Dítě by mělo v oblasti zrakového vnímání schopné poskládat sestříhaný obrázek či postavit stavebnici podle vzoru. V oblasti zrakové diferenciacce najít rozdíly na obrázcích. Dále by mělo ovládat základy pravolevé orientace a ovládat prostorovou orientaci (pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, vepředu, vzadu, nad, pod, uprostřed, před, za).

V oblasti sluchového vnímání by mělo dítě rozpoznat hlásku, na které dané slovo začíná a končí. Určit, který zvuk je delší a kratší a odkud zvuk zní.

Tyto faktory jsou základem pro úspěšnou výuku matematiky, psaní a čtení.

Další rovinou je pozornost a paměť. Dítě by mělo v době nástupu do školy být schopné se soustředit na jednu činnost po dobu alespoň pěti, ideálně deseti minut. Z hlediska paměti by si mělo zapamatovat krátkou básničku (písničku), umět svými slovy převyprávět příběh.

Další oblastí, která se řadí do psychické zralosti, je emocionalita a schopnost zvládat náročné situace. Dle Jucovičové, Žáčkové (2014) by dítě mělo být schopné zvládat své emoce, zejména vztek a agresi. To znamená, že by nemělo příliš často projevovat záchvaty vzteku, pláče nebo křiku. Mělo by být schopné své emoce ovlivňovat vůlí a zacházet s nimi tak, aby se neprojevovaly negativním způsobem. Dále by mělo být schopné

zvládat své emoce a chování v náročných situacích. To znamená, že by mělo být schopné překonávat pocity strachu, úzkosti a ostychu, a to i v situacích, kdy je vystaveno autoritě nebo požadavkům ostatních. Mělo by být schopné ovládat své impulzy a soustředit se na práci, i když je to obtížné. Tímto už přecházíme k sociální oblasti.

2.2.2 Sociální zralost

Sociální zralost je schopnost dítěte fungovat v sociálním prostředí. Je velmi důležitá pro rozvoj dítěte. Je to komplexní pojem, který zahrnuje řadu dovedností a schopností, jako je komunikace, spolupráce, empatie, seberegulace a zodpovědnost.

Raný školní věk (tzv. naivní realismus) trvá přibližně od 6 do 8 let. Děti vstřebávají nové informace, učí se novým dovednostem a začínají se zajímat o svět kolem sebe, o své okolí a o ostatní lidi. Jejich pozornost je stále docela krátká, ale jsou plné energie a hravosti. Vědí, že svět je spravedlivý, ale ještě nemají dostatek zkušeností, aby pochopily, že to vždy tak není. Začínají se učit, jak spolupracovat s ostatními a jak vytvářet vztahy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V oblasti komunikace se dítě začíná lépe vyjadřovat verbálně i neverbálně. Učí se chápat a reagovat na emoce druhých lidí. Snaží se společně s ostatními dosáhnout společného cíle. Učí se řešit konflikty a dělat kompromisy. Také se začíná více zajímat o pocity a potřeby druhých lidí. Následně se učí kontrolovat své chování a emoce. Snaží se zvládat stres a frustraci. Děti se začínají učit, jak být zodpovědné za své činy. Plní své povinnosti a učí se z vlastních chyb.

Sociální zralost bývá často přehlížena, i když je důležitá. Někteří lidé si myslí, že dítě, které se při zápisu stydí nebo bojí, si časem zvykne, případně během doby, než nastoupí do základní školy, vyspěje.

Děti by měly být zvyklé trávit delší čas mimo okruh rodiny. Dále by měly zvládat po přerušení práce se vrátit a dodělat to, co mají rozdělané, chápat a vnímat pracovní instrukce, orientovat se v pravidlech třídy, ale i školy, sedět delší dobu na místě a zvládnout si připravit pomůcky a zároveň je uklidit. Děti by si měly umět zorganizovat svoje práce – co udělám teď, co potom, co nakonec.

V době, kdy dítě nastupuje na základní školu, by mělo mít zautomatizované základy společenského chování (pozdravit, poděkovat, poprosit). Rovněž zvládat základy sebeobsluhy a dodržování hygienických návyků.

Důležité je dětem poskytnout příležitost k interakci s ostatními, aby se učily sociálním dovednostem, když jsou s ostatními lidmi.

Sociální zralost je důležitým aspektem celkového vývoje dítěte. Děti, které jsou sociálně zralé, mají lepší vztahy s ostatními, jsou úspěšnější ve škole a v práci a jsou odolnější vůči negativním vlivům.

2.3 Školní zralost, školní připravenost

Nejdříve bych uvedla definici školní zralosti.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádí, že školní zralost v psychosociálním smyslu je stav, kdy jedinec dosáhl určité úrovně zralosti, umí se samostatně rozhodovat a jednat v souladu s normami společnosti.

Podle Jucovičové, Žáčkové (2014) bývá školní zralost definována jako schopnost dítěte zvládnout učební úkoly, které mu klade škola. Znamená to, že dítě má určitou úroveň rozvoje jazyka, myšlenkových operací, dokáže se soustředit na určitou činnost a má základní sociální dovednosti.

Bednářová, Šmardová (2015) vymezuje školní zralost jako dosažení určitého stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální. Při posuzování školní zralosti jsou důležité tyto oblasti:

- somatický vývoj a zdravotní stav,
- úroveň vyspělosti kognitivních funkcí,
- úroveň pracovních předpokladů a návyků,
- emocionálně-sociální úroveň.

Vágnerová, Lisá (2021) do tohoto pojmu zahrnuje komplexní schopnosti dítěte, které obsahují fyzické, psychické a sociální aspekty. Věk 6-7 let je pro nástup do školy vhodný, protože v tomto období dochází k vývojovým změnám, které dítě potřebuje k zvládnutí požadavků výuky.

Blatný, Fabiánková (1981, s. 11) uvádí školní zralost jako komplexní připravenost dítěte pro zahájení školní docházky. Dítě je připraveno na školu, když má dostatečně rozvinuté dovednosti a schopnosti, aby mohlo úspěšně zvládat nároky školního prostředí. Školní zralost zahrnuje nejen fyzický vývoj, ale také kognitivní a sociální rozvoj dítěte.

Nejvíce se přikláním k definici od Jucovičové, Žáčkové. Dítě by mělo být schopné úspěšně zvládat nároky školní výuky. Vesměs se autoři shodují v tom, že musíme sledovat více oblastí. Některé dítě může být v rámci jedné oblasti výše, než by mělo a naopak. S tím se však setkáme a budeme setkávat v jakékoliv oblasti, předmětu či běžném životě. Každý je jedinečný a úplně jiný. V tom je každý z nás výjimečný.

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) by příprava na školu měla být více komplexní. Nejen se zaměřením na nácvik dovedností či rozumových návyků, ale také by se měli rodiče a učitelé zaměřit na rozvoj sociálních dovedností u předškolních dětí. Pomohlo by jim to se poté lépe adaptovat na školní prostředí.

Školní připravenost

Někde se můžeme dočíst, že pojmy jako je školní zralost a školní připravenost se spojují, jinde jsou oddělovány. Školní připravenost je stav, kdy dítě má určitou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které jsou potřebné pro úspěch ve škole.

Školní zralost je dána především fyzickým vývojem dítěte, zatímco školní připravenost je výsledkem výchovy, učení a sociálních zkušeností.

Připravenost dítěte na školní docházku závisí na těchto schopnostech:

- sebevědomí,
- zvědavost,
- schopnost jednat s určitým cílem,
- sebeovládání,
- schopnost spolupracovat s ostatními,
- schopnost komunikovat,
- schopnost spolupracovat a přizpůsobovat se ostatním (Goleman in Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2).

Vágnerová, Lisá (2021) uvádí, že připravenost lze chápat jako soubor dovedností a schopností, které dítě potřebuje k úspěšnému zvládnutí školní výuky. Připravenost na učení závisí na mnoha faktorech, jako jsou kognitivní schopnosti, jazykové dovednosti, grafomotorické funkce, vědomí a regulace pozornosti, paměti a řízení emocí.

Z mého pohledu se školní zralost a školní připravenost velmi prolíná. K nástupu do základní školy jsou zapotřebí obě oblasti.

Dnešní pohled na posuzování školní připravenosti se liší od dřívějších přístupů. Nezaměřuje se pouze na individuální vlastnosti a znalosti dítěte, ale bere v úvahu i celý systém, ve kterém dítě žije a učí se. To zahrnuje podmínky a požadavky školy a konkrétního učitele, mateřskou školu, rodinu a nepochybně i celkové nastavení vzdělávacího systému a společnosti.

Rozhodnutí o odkladu školní docházky není jednoduché a signalizuje, že některé z výše uvedených faktorů má negativní vliv na vývoj a učení dítěte. S velkou pravděpodobností by bránilo jeho úspěšnému vzdělávání.

Důraz je kladen na komplexní hodnocení všech relevantních faktorů, aby se našlo optimální řešení pro individuální potřeby každého dítěte. V úvahu se bere například adaptace v mateřské škole, rozvoj jazyka a pregramotnosti v rodině, styl učení a specifické potřeby, které vyžadují individuální přístup (Greger, Simonové, Strakové, 2015).

Z předchozích odstavců je zřejmé, že je klíčový individuální přístup a zohlednění všech faktorů pro správné posouzení školní připravenosti.

3 Čtenářská gramotnost

Podle Wildové a kol. (2021) čtenářské gramotnosti předchází **čtenářská pregramotnost**, která probíhá v předškolním věku. Je to souhrn předpokladů, které dítě potřebuje mít k tomu, aby se v budoucnu stalo úspěšným čtenářem. Tyto předpoklady zahrnují základní vědomosti o písmenech, rozvinutou zrakovou a sluchovou paměť, motorické dovednosti a pozitivní vztah ke čtení a psaní. Dále následuje **počáteční čtenářská gramotnost**, což je proces, během kterého se žáci učí číst a porozumět čtenému textu. Nejintenzivněji probíhá v prvním ročníku základních škol. Třetí fází je **rozdíjená čtenářská gramotnost**, která se rozvíjí v průběhu celého života, ale v období povinné školní docházky je její rozvoj zvláště intenzivní. V tomto období se žáci učí číst a psát, čímž si rozvíjejí čtenářské dovednosti. Poslední je **funkční gramotnost**, což je schopnost využívat čtení a psaní k plnění úkolů a k řešení problémů v každodenním životě. Lidé ji využívají k osobnímu, ale i k profesnímu rozvoji.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2003) je čtenářská gramotnost schopnost člověka porozumět textu a používat jej v každodenním životě. Zahrnuje nejen schopnost číst a chápat text, ale také schopnost vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace v textu. Čtenářská gramotnost je důležitá pro studium, práci a další oblasti života.

Skutil, Zikl a kolektiv (2011) uvádí, že čtenářská gramotnost navazuje na pregramotnost, což je období, kdy se děti připravují na čtení. V minulosti se chápala jako schopnost číst a dešifrovat text. Dnes ji chápeme jako schopnost porozumět textu v různých situacích, přemýšlet o jejím smyslu a umět ji vyložit.

Dle Johnové (2021) čtenářská gramotnost je součástí gramotnosti, která se zaměřuje na schopnost člověka používat text v běžném životě. Funkční gramotnost je ještě širší pojem, který zahrnuje i schopnost člověka řešit problémy a jednat v interakci s okolím.

Altmanová a kol. (2010) uvádí, že čtenářská gramotnost je schopnost využívat psané texty k tomu, abychom porozuměli světu kolem sebe, dosáhli svých cílů a byli aktivní členy společnosti.

„Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádnou nelze opomenout:

- *vztah ke čtení*

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

- ***doslovné porozumění***

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- ***vysuzování a hodnocení***

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

- ***metakognice***

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

- ***sdílení***

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

- ***aplikace***

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě (Altmanová a kol., 2010, s. 7)“.

V určitém směru souhlasím se všemi definicemi. Průcha, Walterová a Mareš uvádí, že čtenářská gramotnost je důležitá pro studium, práci i pro běžný život. Stejně tak Altmanová a kol. propojují čtenářskou gramotnost se sociálním prostředím. S tím se shodují, jelikož čtenářská gramotnost není důležitá jen pro lidi, kteří chtějí mít vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání či vysokoškolské, ale i pro lidi se základním vzděláním. Člověk bez čtenářské gramotnosti by nevěděl, co podepisuje, nedokázal by si nic přečíst a nemohl by fungovat v sociálním prostředí mezi ostatními.

Nejvíce se však přikláním k definici od Skutila, Zikla a kolektivu, kdy je jasné, že ke každé vědomosti něco musí předcházet, abychom mohli s dalším navazovat. Tedy důležitá je u čtení pregramotnost, kdy se děti seznamují s knihami, paní učitelky či rodiče jim předčítají knihy nebo si děti v nich samy listují. Jsou to prvotní kroky k tomu, aby si dítě vytvářelo nějaký vztah k samotnému čtení. Poté následuje prvopočáteční čtení, kdy se děti učí na základní škole samy číst a mít ho rádi.

Johnová (2021) uvádí, že čtenář, který zapojí své smysly a představivost, dokáže text hlouběji vnímat a porozumět mu. Následně jej může propojit se svými znalostmi a kriticky jej posoudit. Čtenářská gramotnost má za cíl nejen porozumět textu, ale také ho umět kreativně využít k řešení problémů, sebevzdělávání a vlastní tvorbě textů.

Wildová a kol. (2021) Čtenářská gramotnost je výsledkem působení vnitřních a vnějších faktorů. Mezi vnitřní faktory patří to, co dítě přináší do světa s sebou, tedy jeho genetické dispozice, motivace a intelekt. Mezi vnější faktory patří to, co dítě vnímá a zažívá kolem sebe, tedy rodina, škola a mimoškolní aktivity.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotní proces, ale může ji ovlivnit mnoho věcí. Mezi nejčastější příčiny problémů patří:

- fyziologické faktory, jako je poškození CNS nebo specifické poruchy učení, jako je dyslexie,
- sociální faktory, jako je méně podnětné prostředí v rodině, škole nebo nekompetentní přístup učitele,
- životní faktory, jako je nedostatek času na čtení.

Bartošová (2014) elementární gramotnost vysvětluje jako základní úroveň čtenářské gramotnosti, kterou děti získávají na začátku školní docházky a je jednou z nejdůležitějších. Z důvodu rozvoje elementární gramotnosti v období předškolního vzdělávání mluvíme také o období preprimárním. Příprava na čtení a psaní je založena na rozvoji kognitivních funkcí, orientování se v prostoru, rozvíjení slovní zásoby, sociálních vztahů, komunikace a také zlepšování jemné a hrubé motoriky.

Na 1. stupni základní školy se čtenářské gramotnosti učíme krok za krokem. Nejprve se žáci učí číst a psát, poté se zaměřujeme na to, aby byli schopni aktivně naslouchat. Čtení není jen o tom, aby žáci pochopili obsah textu. Je důležité, aby se do něj vcítili a prožili ho všemi smysly. K tomu nám mohou pomoci metody dramatické výchovy a

interdisciplinární propojení. Díky prožitku z četby se žáci budou více zajímat o knihy a zároveň si upevní své hodnoty.

„Za užší pojem, než je počáteční čtenářská gramotnost, lze označit prvopočáteční čtení a psaní, v nichž se hlavně klade důraz na zvládnutí techniky čtení a psaní a postupné rozvíjení čtenářského zájmu“ (Johnová, 2021, s. 11).

Dle Wildové a kol. (2021) děti vstupující do první třídy už mají znalosti o čtení a psaní. V minulosti se předpokládalo, že vstupují do školy jako „tabula rasa“ (čistá nepopsaná deska), ale výzkumy ukázaly, že průměrně děti znají 9 písmen a některé děti dokonce dovedou i číst. Z tohoto pohledu tedy čtení a psaní v první třídě neznamenaají úplné začátky. Z tohoto důvodu používáme termín počáteční čtení a psaní.

Toto období rozšiřujeme na oblast počáteční čtenářská gramotnost, protože dětem umožňuje pochopit text a používat ho v komunikaci. Rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být založen na obsahu, který je pro děti zajímavý. Také na metodách, které jsou pro ně přizpůsobeny. Tento proces je úzce provázán s pregramotností (předchozím obdobím), kdy se děti připravují na čtení, a s následným obdobím, kdy se děti učí číst a psát v kontextu všech složek komunikace.

4 Prvopočáteční čtení

Podle Blatného, Fabiánkové (1981) je čtení schopnost porozumět tištěné a psané řeči. Důležitá je znalost písmen pro jednotlivé hlásky a převést je automaticky v mluvenou řeč tak, aby žák věděl, o čem čte.

4.1 Výuka prvopočátečního čtení

Výuka prvopočátečního čtení je proces, který probíhá v prvních ročnících základní školy. Cílem výuky je naučit žáky číst správně, porozumět tomu, co čtou, a číst plynule a s výrazem.

Wildová a kol. (2021) uvádí, že v období čtenářské gramotnosti je cílem naučit žáky číst správně, plynule, výrazově a s porozuměním. Výzkumy ukazují, že neexistuje jedna nejlepší metoda pro všechny žáky, ale že každému vyhovuje něco jiného. Proto je důležité, aby učitel používal různé metody, které budou vyhovovat potřebám jednotlivých žáků.

Technika čtení a porozumění se vzájemně ovlivňují a vyvíjejí se společně. Čím dokonaleji žák ovládá techniku čtení, tím lépe porozumí psanému textu. Podmínkou úspěšného počátečního čtení je, aby žák měl dobře rozvinuté intelektuální schopnosti a jazykové dovednosti.

Výuka čtení prošla složitým vývojem. V různých literaturách najdeme pestrý výběr metod prvopočátečního čtení. Při určitém zjednodušení je dělíme do dvou skupin – na metody syntetické a metody analytické. „*Pokud metoda vychází ze syntézy písmen (hlásek) do slabik a slov nebo z analýzy celých slov (vět) na písmena (hlásky). V českých školách přetrvává jako hlavní metoda výuky počátečního čtení metoda analyticko-syntetická, nazývaná též hlásková nebo zvuková.*“ (Mlčáková, 2009, s. 45).

Její podmínkou je zvuková (sluchová) analýza mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky.

Základní znaky čtenářského výkonu

Čtenářský výkon žáků lze hodnotit podle čtyř základních znaků: správnosti, porozumění, způsobu a rychlosti čtení. Výsledek čtení je dán správností a porozuměním. Způsob a rychlost čtení poté vypovídají o úrovni analýzy a syntézy slov a jejich souvislosti.

4.2 Psychologická podstata osvojování si dovednosti čtení

Fabiánková, Havel a Novotná (1999) uvádí, že čtení a psaní jsou dvě základní složky gramatiky. Čtení znamená porozumět významu textu, psaní znamená přenést myšlenku do textu. Tyto dvě složky se vzájemně ovlivňují. Dítě, které píše, přenáší myšlenku do znaků, to, které čte, naopak vybírá význam z textu.

Didaktické prostředky využíváme ve vyučování především proto, že odpovídají potřebám dětí a respektují jejich přirozený vývoj. Didaktické prostředky jsou ve čtení velmi rozmanité. Osvojování čtení je závislé na rozvoji dítěte, včetně jeho motoriky, inteligence, psychických funkcí a sociálních dovedností. V rámci výuky je důležitá didaktika, která zahrnuje obsah, metody, formy, prostředky, a především motivaci a osobnost učitele.

Z psychologického hlediska je čtení specifickým případem zrakového vnímání, při kterém se integrují prvky z oblasti vnímání pohybu úst, znalostí a zkušeností jedince.

Schopnost číst není vrozený proces, ale děti se ho musí naučit. Můžeme si ho představit jako tajný kód, který umožňuje sdílet myšlenky a příběhy. Psaní je jako kódování, kdy myšlenky a informace převádíme do symbolů a znaků, které tvoří text. Čtení je poté dekodování, kdy se z těchto symbolů a znaků snažíme pochopit skrytý význam.

Není to jen jednoduché převádění symbolů, ale komplexní souhra smyslových a kognitivních procesů. Zrak vnímá symboly, mozek je analyzuje a propojuje s jazykovými znalostmi a zkušenostmi, aby odhalil skrytý význam.

Čtenářský proces je komplexní kognitivní činnost, která zahrnuje vnímání, dekodování, interpretaci a integraci informací z textu. Tato činnost je úzce spjata s individuálním rozvojem čtenáře, jeho zkušenostmi, znalostmi, úrovní myšlení a představivosti. Proces čtení zahrnuje precizní vnímání a rozlišování grafémových znaků, tj. písmen, a to jak izolovaně, tak v rámci slov a vět. Čtenář se zaměřuje na specifické optické vlastnosti znaků, jako je jejich tvar, velikost a vzájemné uspořádání. Čtení je tedy založeno také na sluchové diferenciaci (schopnost rozlišovat zvuky řeči), která je klíčovým faktorem pro rozvoj čtenářských dovedností. V raných fázích učení se čtení se čtenář spoléhá na specifikovanou analýzu zvuků a jejich spojení s grafémy. Postupně se tento proces automatizuje a stává se plynulým. Následně dochází přímo k příslušným asociacím.

Při analýze procesu čtení bylo objeveno tzv. čtecí pole. Je definováno rozsahem pozornosti v jediném záběru pohledu očí (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 35). Rozsah čtecího pole se liší podle čtenářské vyspělosti, kdy zkušený čtenář má zmenšené čtecí pole a nevnímá slova najednou, ale text čte po částech, ale plynule. Na rozdíl od začínajících čtenářů, kteří mají problém při čtení vnímat i smysl čtených slov. To je důvod k tomu, že pokročilí čtenáři mohou číst výrazně, intonovat a správně dělit text.

V průběhu osvojování dovednosti čtení prochází tento proces třemi fázemi:

- analytickou fázi
- syntetickou fázi
- fázi automatizace

Analytická etapa je prvotní fáze, kdy si žáci osvojují písmena a jejich grafický tvar. Tuto etapu zvládají poměrně lehce, ale mohou nastat obtíže, kdy se začínají učit slabiky. Příčinou je zvukový rozdíl souhlásek, kdy ve spojení se samohláskou je charakterizuje jiný zvuk. Některé děti se mohou setkat s problémem s osvojením písmen, protože nerozeznávají jejich tvar.

V syntetické fázi čtenářův mozek vnímá grafické znaky (písmena) a spojuje je s jejich zvukovou podobou na základě vybavování si představ. Díky rychlému a plynulému propojení zrakových a sluchových vjemů se tento proces nazývá syntéza. Čtenář vnímá pouze text jako celek a jeho význam. *Zraková syntéza při čtení je tedy složitou funkcí vnímání, pozornosti, představivosti, procesu paměti, myšlenkových procesů a artikulační motoriky* (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 36).

Fáze syntetická navazuje na fázi analytickou, ve které dochází k rozpoznávání a vnímání grafických znaků. Úspěšnost fáze analytické získá žák sám, nebo mu pomůže učitel podle přístupu konkrétní metody. K dosažení fáze syntetické závisí na řadě faktorů, jako je fonologické uvědomění, znalost grafémo – fonémových pravidel a plynulost čtení.

4.3 Metodika výuky čtení

Johnová (2021) uvádí, že schopnost naučit se číst samostatně není mezi předškoláky nijak výjimečná. Některé děti se s ní dokáží poprat samy, a to na základě nápisů a textů, které vidí ve svém okolí. Pro většinu dětí je ale překódování slov z grafické do zvukové podoby (čtení) a naopak (psaní) obtížný proces. Proto je důležité hledat a používat metody, které toto učení zefektivní.

Výukové metody představují soubor učitelských aktivit, které vedou žáka k cílené učební činnosti. V praxi se běžně využívá kombinace různých metod, aby byl vzdělávací proces co nejefektivnější. To platí i pro výuku mateřského jazyka v psané i mluvené podobě, která prošla v historii vývoje pedagogiky značným vývojem a proměnami preferovaných přístupů.

Výukové metody se dají rozdělit do tří základních kategorií podle jejich metodického postupu:

1. **Syntetické metody (od prvku k celku)**
2. **Analytické metody (od celku k prvku)**
3. **Analyticko – syntetické metody (kombinace předchozích)**

Syntetické metody ve výuce čtení se zaměřují na postupné učení se čtenářských dovedností od základních prvků k celkům. Žák se nejprve učí rozpoznávat hlásky, písmena a slabiky, které pak spojuje do slov a vět. Cílem je rozvíjet techniku čtení a následně i porozumění textu. **Metody náslovných hlásek a normálních slabik**, které využívají návodné obrázky k propojení hlásek/slabik s významem. Motivují a usnadňují žákům proces učení čtení. Také podporují plynulé čtení a porozumění textu.

Zásadní přínos přinesla genetická metoda Josefa Kožíška. Odlišuje se od tradičního memorování slabik a slov. Zaměřuje se na hláskové spojování a klade důraz na pochopení struktury jazyka. Tímto komplexním přístupem podporuje u žáků sluchové vnímání, zrakové rozlišování a motorické dovednosti, které jsou nezbytné pro plynulé čtení. Genetická metoda, ačkoliv vyvinutá Josefem Kožíškem již dříve, získala schválení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) až v roce 1996. Jarmila Wagnerová provedla experiment, který prokázal efektivitu této metody při výuce začínajících čtenářů. **Genetická metoda** je inovativní přístup k výuce čtení, který se inspiruje historickým vývojem písma. Cílem je poznat všechna velká písmena, která jsou zapsaná hůlkovým písmem. Následně se je učí žáci rozeznávat a postupně je spojují do slov a vět. Od slov se metoda posouvá k větám a delším textům (Fasnerová, 2018).

Analytické metody výuky čtení se vyznačují postupem od celku k jednotlivým prvkům. U nás i v současnosti je využívána v upravené formě **metoda globální**. Jejím zakladatelem je Václav Příhoda. Zaměřuje se na vnímání celých slov a vět. Po roce 1989 se vrátila do českých škol jako alternativní metoda. Zprvu se potýkala s nedostatkem

materiálů a učebnic, a proto se používala jen ojediněle, a to především ve speciálních školách. V současnosti je k dispozici učebnice „První čtení“ od Karin Hemzáčové, která umožňuje učitelům zařadit globální metodu do výuky.

Analyticko – syntetické metody jsou u nás nejpoužívanější. Jde o metodu zvukovou, která je dominantní metoda výuky čtení na českých školách od roku 1951. Je založena na akustickém vnímání a rozboru hláskové stavby slov. Začíná se s rozkladem slov na hlásky a vyvozením samohlásek. Postupně se zaměřuje na souhlásky a skládání slabik, slov a vět. Žáci musí vnímat smysl textu a rozvíjet své fonologické uvědomění. Díky této metodě si žáci osvojují základní čtenářské dovednosti systematicky a s důrazem na hláskovou stavbu slov. Patří k nejrozšířenější metodě nácviku čtení u nás.

Můžeme se setkat také s **metodou splývavého čtení (sfumato)**. Je to inovativní metoda výuky čtení, která se zaměřuje na plynulé a smysluplné čtení s důrazem na pochopení obsahu. Je vhodná pro všechny děti, včetně těch s rizikem specifických poruch učení.

Další metodou je metoda tří startů. Je to vylepšená verze analyticko – syntetické metody, do které Miloš Novotný zakomponoval prvky genetické metody. Tato inovativní metoda výuky čtení a psaní v 1. ročníku se osvědčila v praxi. Vede k systematickému rozvoji čtenářských a psacích dovedností s hlubším porozuměním. Žáci se seznamují s písmeny postupně, čímž se usnadňuje jejich osvojení. Základními principy metody jsou tři starty:

- start ke čtení s porozuměním
- start ke psaní s porozuměním
- start k systematické práci s textem

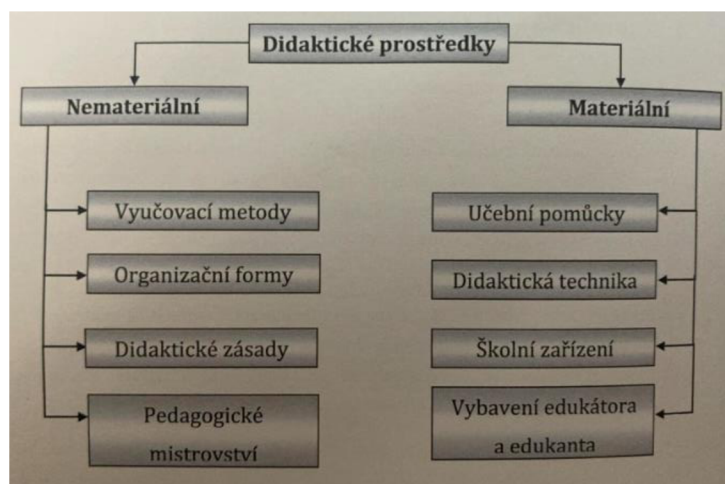
Je důležité zvážit individuální potřeby a vnímání žáků a volit metody, které jim nejlépe pomohou k rozvoji čtenářských dovedností. V moderních učebnicích a výuce se stále více prosazuje kombinace metod, která umožňuje využít jejich vzájemné působení a lépe reagovat na individuální potřeby žáků.

5 Didaktické prostředky

Kalhoust, Obst (2002) in Skutil, Zikl a kol. (2011) uvádí, že pod pojmem didaktický prostředek se v didaktice chápe vše, co napomáhá učiteli i žákům v dosažení výukových cílů. Mezi tyto prostředky patří **metody výuky** (postupy a způsoby, jimiž učitel předává učivo žákům – např. výklad, demonstrace, experiment aj.), **vyučovací formy** (způsob organizace výuky – např. frontální výuka, skupinová práce, individuální výuka aj.), **materiální didaktické prostředky** (učebnice, pracovní sešity, audiovizuální technika, pomůcky pro pokusy a demonstrace, interaktivní tabule aj.) a **nemateriální didaktické prostředky** (obsah výuky, vyučovací zásady, motivace žáků aj.).

Didaktické prostředky dělíme na materiální a nemateriální. Jsou to nástroje, které učitelé a žáci používají k dosažení edukačních cílů. Tyto cíle jsou definovány v kurikulu a osnovách a určují, co se žáci v daném kurzu naučí (Rambousek, 1989) in Skutil, Zikl a kol. (2011).

Podle Nelešovské, Spáčilové (2005) je volba a používání didaktických prostředků komplexní proces, který vyžaduje pečlivé zvážení mnoha faktorů. Učitel by měl vybírat didaktické prostředky tak, aby co nejlépe podpořily dosažení cílů výuky a pomohly žákům se co nejlépe učit.



Obr.1 Systém didaktických prostředků (Dostál, 2008)

Uvedené definice shrnují klíčové koncepty spjaté s didaktickými prostředky, které představují komplexní soubor nástrojů sloužících k dosažení edukačních cílů. Tato oblast zahrnuje jak materiální (učebnice, pomůcky, technologie), tak i nemateriální (obsah výuky, metody, formy, prostředky).

Využívání didaktických prostředků hraje ve výuce nezastupitelnou roli. Jejich promyšlená volba a vhodné začlenění do výukového procesu podstatně zvyšuje efektivitu výuky, podporuje dosažení stanovených cílů, smysluplné a trvalé učení žáků.

Koper (2000) ve své práci citované Padrónem et al. (2004) prezentuje didaktické prostředky jako jedny ze čtyř hlavních faktorů, které se účastní a ovlivňují celý vzdělávací proces. Mezi zmíněné faktory zařazuje studenty a pedagogy, jejich společné cíle, také vnímá didaktické a instruktážní materiály, a v neposlední řadě i vnitřní podpůrnou infrastrukturu. Padrón et al. (2004) vnímá didaktické prostředky jako jakýkoliv druh podpory, který pomáhá studentům, pedagogům, společným cílům a vnitřní infrastruktuře školy dosáhnout jejich společného cíle – kvalitního a efektivního vzdělávání. Komplexně dělí všechny didaktické materiály na 2 skupiny – učební a výukové materiály:

- **Učební materiály** – Je to soubor didaktických materiálů, představuje ucelenou kolekci nástrojů a slouží k podpoře procesu učení u studentů. Jedná se o širokou škálu materiálů, které zahrnují knihy, didaktické hry či pracovní listy.
- **Výukové materiály** – Je to soubor didaktických materiálů představující ucelenou kolekci nástrojů, které slouží pedagogům jako pomocníci v jejich snaze vést a podporovat smysluplný učící proces studentů.

5.1 Nemateriální prostředky

Mezi nemateriální prostředky patří vyučovací zásady, vyučovací metody a organizační formy vyučování.

5.1.1 Vyučovací zásady

Vyučovací zásady představují soubor osvědčených postupů, které učitelům pomáhají:

- **organizace výuky** (struktura a logika výuky, od stanovení cílů až po výběr vhodných metod a materiálů),
- **motivace žáků** (vzbuzení zájmu a aktivitu u žáků, udržení pozornosti po celou dobu výuky),
- **podpora pochopení** (zásady zdůrazňují důležitost aktivního učení a smysluplného propojení informací),
- **rozvíjení individuálních dovedností** (zohlednění individuální potřeby, tempa žáků a podpora jejich růstu).

Nelešovská, Spáčilová (2005) uvádí, že v současné didaktice rozdělujeme tradiční vyučovací zásady na:

- zásada názornosti,
- zásada soustavnosti,
- zásada uvědomělosti a aktivity,
- zásada přiměřenosti,
- zásada trvalosti.

Při vytváření příprav do výuky jsem se řídila zásadami efektivního využití didaktických prostředků. Klíčová byla jejich názornost a přiměřenost vzhledem k věku žáků. Snažila jsem se o jasné definování cílů každé hodiny, aby žáci věděli, co a proč se učí.

Názornost považuji za jeden z nejdůležitějších aspektů výuky. Umožňuje žákům vytvořit si smysluplné mentální obrazy učebního obsahu, které si pak snadněji zapamatují a dokáží aplikovat v praxi. Díky vhodně zvoleným didaktickým prostředkům se učení stává aktivním a poutavým procesem, který podporuje hlubší pochopení a trvalé zapamatování informací.

Záměrná volba a promyšlené začlenění didaktických prostředků do výuky tak přispívá k dosažení kvalitního vzdělávání. Umožňuje žákům aktivně se zapojit do procesu učení, rozvíjet své dovednosti, znalosti a propojit teorii s praxí.

5.1.2 Vyučovací metody

Vyučovací metoda představuje specifickou strategii a postup při realizaci výchovně-vzdělávací činnosti. Zahrnuje soubor kroků a aktivit, které společně realizují učitel a žáci s cílem dosáhnout předem stanovených výukových cílů. Jedná se o nástroj didaktického procesu, jenž strukturovaně ovlivňuje interakci a kooperaci mezi aktéry výuky, čímž optimalizuje proces učení a jeho efektivitu (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

„Nejpřehlednější z hlediska praktické použitelnosti se jeví členění metod z hlediska pramene poznání a typu poznatku, tj. aspekt didaktický. Podle tohoto kritéria můžeme rozlišit:

Metody slovní

- *monologické metody – vyprávění, vysvětlování, popis, instruktáž, přednáška,*
- *dialogické metody – rozhovor, diskuse, beseda, dramatizace,*

- *metody práce s textem a metody písemných prací.*

Metody názorně demonstrační

- *pozorování,*
- *předvádění (předvádění pomůcek, předvádění pokusů, předvádění činností).*

Metody praktické

- *nácvik pohybových a praktických dovedností,*
- *žákovské pokusy a jiné laboratorní činnosti,*
- *grafické a výtvarné práce.*

*V současnosti do popředí vstupují tzv. **aktivizující metody**, mezi něž můžeme zařadit:*

- *metody diskusní,*
- *metody situační a inscenační,*
- *metody problémové,*
- *metody projektové,*
- *didaktické hry (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 152, 153).*

V přípravách se objevují jak metody slovní, názorně demonstrační, praktické, tak i aktivizující.

Nejdříve se zaměřím na **slovní metody**, které jsou podle literatury nejpoužívanější. Z mého pohledu jsou v dnešní době velmi důležité, protože žáky učí formulovat své myšlenky, myšlenkové operace, názory a postoje. Zvláštní pozornost je potřeba věnovat žákům, kteří se potýkají s formulováním svých pocitů a názorů. Učitelé by jim měli ve škole poskytnout prostor a příležitost k nácviku začlenění do diskusí, podporovat vyjadřování vlastních názorů či poskytování konstruktivní zpětné vazby.

Metody slovní se dělí na monologické metody, do kterých zahrnujeme **vyprávění**. Metoda vyprávění je mocným nástrojem, který umožňuje zprostředkovat žákům děj, událost a příběh poutavým a emocionálně nabitým způsobem. Díky tomu podporuje u nich vnímání, představivost, paměť i myšlení a stává se tak cenným pomocníkem v průběhu celého vyučovacího procesu. Je univerzální a v primární škole je nezbytnou součástí v mnoha předmětech (čtení, prvouka, literární výchova, vlastivěda aj.).

V mnou realizovaných hodinách žáci budou vyprávět pohádku na základě obrázků, které musí zařadit podle časové posloupnosti tak, jak pohádku slyšeli.

Metody práce s textem představují základní výukovou metodu, která rozklíčívá klíčové kompetence žáků. Zahrnují jak práci s hotovým textem (učebnice, encyklopedie, časopisy), tak samotnou tvorbu vlastního textu.

Práce s textem je celoživotní dovednost, která je důležitá pro všechny oblasti života. Je to komplexní dovednost, která se vyvíjí postupně. Tato oblast vyžaduje trénink a zdokonalování.

Do metod práce s textem řadíme i **pracovní listy**. Představují mohutný nástroj pro rozvoj samostatnosti, zvědavosti a tvořivosti žáků. Můžeme je využít jak při individuální, tak i při kolektivní či skupinové práci. Jsou vhodné i pro mezipředmětové aktivity, které propojují různé oblasti vzdělávání. Při práci s nimi žáci vyhledávají a zpracovávají informace, získávají a upevňují své poznatky, zajímavá a zábavná cvičení zvyšují jejich motivaci k učení a usnadňují jim orientaci v učivu, podporují jejich systematické pochopení (Maněnová, 2014).

Aktivizující metody patří mezi tzv. alternativní metody. Odlišují se od tradičních metod výuky tím, že kladou důraz na aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Místo pasivního přijímání informací se žáci stávají aktivními účastníky výuky, kteří samostatně řeší problémy a vyhledávají si informace, prezentují své nápady a myšlenky, spolupracují s ostatními a učí se jeden od druhého a rozvíjejí své kritické myšlení a kreativitu.

Mezi aktivizující metody patří metody situační a inscenační, problémové metody, projektové a didaktické hry. Zmíním se o **inscenačních metodách a didaktických hrách**, které se nejvíce týkají diplomové práce.

Inscenační metody (metody hraní rolí) otevírají dveře do světa aktivního prožívání učiva. Žáci vcházejí do rolí osob, které představují určité jednání. Mohou jednat na základě svých zkušeností, vlastních představ nebo podle předepsané role. V této metodě žáci využívají prvky dramatické výchovy.

Hry rolí představují jedinečnou metodu, která podporuje komplexní rozvoj žáků. Nezaměřují se pouze na poznávací procesy (myšlení, představivost, tvořivost), ale především na emocionální a volní stránky osobnosti. Žáci se vžívají do rolí, rozvíjejí

komunikační dovednosti, schopnost spolupráce, učí se ovládat své emoce, získávají hlubší pochopení sebe sama a učí se formulovat vlastní názory (Nelešovská, Spáčilová 2005).

Důležitou metodou, kterou v práci velmi hojně využívám, je **didaktická hra**. Spontánní činnosti dětí, jako je hra, má v sobě skrytý didaktický potenciál. Může se odehrávat v různých prostředích (učebna, hřiště, příroda, tělocvična) a nabízí širokou škálu možností pro individuální i skupinovou práci. Didaktické hry v sobě skrývají stimulační náboj, který probouzí zájem žáků a zvyšuje jejich angažovanost v prováděných činnostech. Podporují tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost a nutí žáky využívat různé poznatky, dovednosti a zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry napodobují situace z běžného života (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Nelešovská, Spáčilová (2005) uvádí, že didaktická hra se od běžné hry odlišuje svou strukturou a cílevědomostí. Je organizována učitelem s jasným záměrem – podpořit učení žáků. Didaktická hra umožňuje spojit zábavnou formu s cílevědomou prací a učením. Žáci se tak učí nenásilně a s radostí.

Didaktické hry se zaměřují na rozvoj hned několika oblastí – rozumové schopnosti, upevňování poznatků, smyslové vnímání, myšlenkové procesy. Také zvyšují aktivitu a motivaci žáků, kdy se pro žáky učení stává zábavným a poutavým. Žáci se učí s úsměvem na tváři, učí se pracovat v týmu i samostatně a učí se komunikovat a sdílet své myšlenky a nápady.

Didaktickou hru můžeme rozložit na základní prvky, které tvoří její kostru:

- **Úkol ve hře:** není jen obyčejná aktivita, ale je to prostředek k dosažení cíle. Měl by proto splňovat několik klíčových vlastností – jasně definovaný didaktický cíl, zaujetí pro udržení motivace žáků a přizpůsobení obtížnosti věku a úrovni žáků.
- **Činnost ve hře:** je pečlivě naplánovaná a jasně definovaná. Jejím cílem je vést dítě k učení zábavnou a nenásilnou formou. Dítě musí mít stále pocit, že si hraje, ne že se učí.
- **Pravidla ve hře:** přesně vymezují, co žák může dělat a co ne. Pravidla musí být přizpůsobena věku a zvláštnostem žáků, musí být konkrétní, jasná a jednoduchá.
- **Výsledek hry:** znamená vyřešení úkolu. Kvalitní hodnocení výsledku i průběhu hry je důležitou součástí didaktické hry. Nejedná se pouze o splnění úkolu, ale

učitelé by se měli zaměřit na komplexní hodnocení, spravedlnost, motivaci a odměnu (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Didaktickou hru můžeme zařadit do jakékoliv etapy vyučovacího procesu (motivace, osvojování učiva, opakování a procvičování), ve všech předmětech. „*Učitelé primární školy často využívají hry na seznámení (především na počátku školního roku), hry na uvolnění a relaxaci žáků (v prvních ročnících), hry na soustředění pozornosti, na rozvoj smyslového vnímání, paměti, rytmu, prostorové orientace (v rámci výuky čtení a psaní), hry na představivost a tvořivost, své místo ve výuce získaly i hry na vztahy ve skupině, tj. hry zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 175).

Jedinečným typem tvořivé hry je **dramatická hra**. Žáci dostávají prostor pro tvořivost, kdy se proměňují v různé postavy a vytváří si vlastní příběhy. Hra podporuje představivost a kreativní myšlení dětí. Také prožívají různé emoce a učí se s nimi pracovat. Je založena na vkládání vlastní zkušeností a prožitků. Má komplexní přístup k učení, který zahrnuje všechny důležité aspekty rozvoje dítěte (*kognitivní procesy* – podporuje paměť, myšlení, představivost, řešení problémů, *konativní procesy* – rozvíjí vůli, sebeovládání a cílevědomost, *emoční procesy* – prožívání různých emocí a učí se s nimi pracovat, *sociální učení* – podporuje spolupráci, komunikaci a empatii).

Hraní rolí představuje zábavnou a poutavou metodu výuky, která umožňuje žákům prakticky aplikovat jazykové znalosti v reálných situacích. Tato metoda jim pomáhá pochopit smysl výuky a zároveň si procvičit jazyk zábavnou formou. U mladších žáků je vhodné při hraní rolí používat různé rekvizity, které se týkají daného tématu. Rekvizity pomáhají žákům lépe se vžít do role a usnadňují jim pochopení kontextu. Žáci mohou pracovat ve dvojicích, skupinách nebo se do hry může zapojit celá třída. Phillips (1999) uvádí tři důležité fáze při realizaci „role-play“. V první fázi učitel žáky seznámí s danou situací, postavami a zopakuje důležitou slovní zásobu, kterou žáci budou během hry potřebovat. Ve druhé fázi žáci hrají své přidělené role, učitel vnímá a pozoruje hru, zasahuje do ní jen v případě nutnosti. V poslední třetí fázi učitel dává zpětnou vazbu a opravuje chyby. Probíhá reflexe hry s následnými otázkami.

Učitel také může žákům poskytnout scénář, aby se lépe vžili do role. Po hře můžeme uspořádat diskusi, ve které se žáci podělí o své zážitky a postřehy. Hraní rolí lze kombinovat s jinými aktivitami, například s psaním příběhu nebo natáčením videí.

Hry jsou nezbytnou součástí výuky v primární škole. Důležité je nabízet žákům s možností učit se zábavnou formou. Učitelé by je měli začlenit pravidelně a vhodným způsobem. Podporovat cíle výuky a tím rozvíjet kompetence žáků. Děti si rády opakují oblíbené hry a tím si vytvářejí nové. Učitel by měl dávat pozor na soutěžní hry, které nejsou vhodné pro každou situaci. Mohou vést k demotivaci žáků pro ty, kteří neuspějí. Nejsou vhodné pro všechny žáky, zvláště na začátku školní docházky. Rizika vidím u žáků, kteří jsou pomalejší. Soutěže mohou vyvolat úzkost a nechut ke škole. Kooperativní hry jsou vhodnější alternativou pro podporu pozitivní motivace a spolupráce mezi žáky. Vyvolávají pozitivní motivace, kdy se žáci učí podporovat navzájem a sdílejí radost z úspěchu.

5.1.3 Organizační formy vyučování

Organizační forma vyučování představuje komplexní uspořádání vnějších aspektů a podmínek, které tvoří rámec pro výukový proces. V praxi zahrnují uspořádání učebny, strukturu výuky, tempo, formy práce a využívání didaktických prostředků. Vhodná volba organizační formy vyučování závisí na cílech výuky, obsahu učiva, věku a úrovni žáků a možnostech školy (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Horák, Solfronk rozdělují organizační formy dle kritéria – žáků, ve vztahu k řízení učitelem. Z tohoto hlediska organizační formy vyučování dělí na:

- individuální výuku,
- hromadnou výuku,
- individualizovanou výuku,
- diferencovanou výuku,
- skupinovou výuku (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V rámci výuky jsem zvolila strukturu na jednu vyučovací hodinu. Dvě přípravy na sebe navazovaly, a mohly tvořit tak jeden tematický blok o délce 1,5 hodiny. Realizovali jsme je zvlášť. Během hodin žáci pracovali v různých režimech, střídala se individuální práce, práce ve dvojicích, ve skupinách a hromadná (frontální výuka). Cílem této kombinace bylo dosáhnout optimálního zapojení všech žáků, podpořit různé styly učení a dosáhnout kvalitní výuky.

5.2 Materiální prostředky

Mezi materiální prostředky řadíme učební pomůcky (pracovní listy, didaktickou hru, modely, technické výukové prostředky aj.), které učitelé využívají ve výuce k dosažení edukačních cílů. Jsou to veškeré předměty materiálního charakteru, které jsou využívány ve výuce, slouží k efektivnějšímu učení a pomáhají žákům lépe si osvojit učivo.

Základní funkcí materiálních didaktických prostředků je zprostředkování reality žákům prostřednictvím jejich smyslů. To umožňuje hlubší a trvalejší pochopení abstraktních konceptů a komplexních témat, které jsou verbálně obtížně uchopitelná (Nelešovská, Spáčilová 2005).

Materiální didaktické prostředky přibližují skutečnost žákům různými způsoby:

- **vizualizace** (obrázky, modely, mapy a jiné pomůcky, které žákům umožňují vidět abstraktní koncepty a komplexní jevy),
- **manipulace** (praktické pomůcky a vybavení, které umožňuje žákům dotýkat se, manipulovat s předměty a experimentovat),
- **simulace** (didaktické hračky a hry, které simulují reálné situace a umožňují žákům zažít a procvičovat nabyté znalosti v praxi).

Díky multisenzorickému přístupu se učení stává aktivním a zábavným procesem. Žáci si informace lépe zapamatují a dokáží je aplikovat v praxi.

5.2.1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků

V České republice existuje shoda v základních principech dělení materiálních didaktických prostředků.

„Třídění materiálních didaktických prostředků podle J. Malacha (1993) in Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 195–197):

Učební pomůcky

1. Originální předměty a reálné skutečnosti:

a) přírodniny

- *v původním stavu (minerály, rostliny),*
- *upravené (vycpaniny, lihové preparáty),*

b) výtvary a výrobky

- *v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla),*

- c) *jevy a děje*
- *fyzikální, chemické, biologické aj.*

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:

- a) *modely*
- *statické, funkční, stavebnicové,*
- b) *zobrazení*
- *prezentované přímo (školní obrazy, fotografie, mapy),*
- *prezentované pomocí didaktické techniky (statické, dynamické),*
- c) *zvukové záznamy*
- *magnetické, optické.*

3. Textové pomůcky:

- a) *učebnice*
- *klasické, programované,*
- b) *pracovní materiály*
- *pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy,*
- c) *doplňková a pomocná literatura*
- *časopisy, encyklopedie.*

4. pořady a programy prezentované didaktickou technikou:

- a) *pořady*
- *diafonové, televizní, rozhlasové,*
- b) *programy*
- *pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače.*

5. Speciální pomůcky:

- a) *žákovské experimentální soustavy,*
- b) *pomůcky pro tělesnou výchovu.*

Technické výukové prostředky (didaktická technika)

1. Auditivní technika

- *magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD.*

2. Vizuální technika

- *pro diaprojekci,*
- *pro zpětnou projekci,*
- *pro dynamickou projekci.*

3. Audiovizuální technika

- *pro projekci diafonu,*
- *filmové projekty,*
- *magnetoskopy, videorekordéry,*
- *videotechnika, televizní technika,*
- *multimediální systémy na bázi počítačů.*

4. Technika řídicí a hodnotící

- *zpětnovazební systémy,*
- *výukové počítačové systémy,*
- *osobní počítače,*
- *trenažéry.*

Organizační a reprografická technika

- *fotolaboratoře,*
- *kopírovací a rozmnožovací stroje,*
- *rozhlasová studia,*
- *videostudia,*
- *počítače, počítačové sítě,*
- *databázové systémy (CD-ROM disky).*

Výukové prostory a jejich vybavení

- *učebny se standardním vybavením, tj. tabule (klasická, magnetická), nástěnky, knihovna atd.,*
- *učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek,*
- *odborné učebny,*
- *počítačové učebny,*
- *laboratoře,*
- *dilny, školní pozemky,*

- *tělocvičny, hudební a dramatické sály.*“

Ve výuce budou hojně zastoupené pracovní materiály, které podpoří aktivní zapojení žáků do výukového procesu. Žáci se budou učit ve standardně vybavené třídě s klasickou a interaktivní tabulí, nástěnkou, knihovnou a dalšími vyučovacími pomůckami.

5.2.2 Učební pomůcky

Učební pomůcky hrají v moderním vzdělávání klíčovou roli. Pokud jsou správně zakomponovány do edukačního procesu, umožňují učitelům efektivněji dosahovat vzdělávacích cílů a respektovat harmonický rozvoj všech žáků. Umožňují jim aktivně se zapojit do procesu učení, rozvíjet jejich smyslové vnímání, kritické myšlení a tvořivost. Zohledňují různé styly učení a podporují individuální potřeby žáků. Také umožňují propojení teorie s praxí. Manipulace s reálnými předměty, zobrazeními a symboly pomáhá žákům hlouběji pochopit abstraktní koncepty s praktickým světem. Učení se tak stává relevantnějším a smysluplnějším (Dostál, 2008).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádí, že učební pomůcka hraje v moderní výuce klíčovou roli. Zprostředkovávají nebo napodobují realitu a usnadňují výuku. Jsou to objekty, předměty a zprostředkované reality, které napomáhají názornosti a usnadňují výuku.

Z mého pohledu jsou učební pomůcky nezbytnou součástí moderní výuky. Umožňují žákům aktivně se zapojit do procesu učení, rozvíjet své smyslové vnímání, kritické myšlení a tvořivost. Učitelé, kteří vědomě a promyšleně integrují učební pomůcky do výuky, otevírají dveře k hlubšímu a trvalejšímu učení.

Učebních pomůcek existuje široká škála, liší se způsobem pořízení i využití. K dispozici máme velké množství pomůcek, které si můžeme koupit, někteří pedagogové si pomůcky vyrábějí sami na míru svým potřebám a třídě, popřípadě můžeme zapojit do výroby i žáky, což nám může přinést optimální výsledek.

Důležitá je také metodická stránka, kdy by měl učitel vědět, jak s učební pomůckou správně pracovat a jak ji integrovat do výukového procesu. Pomůcky by měly být doplněny dalšími metodami a aktivitami, aby byl výukový proces co nejvíce komplexní a efektivní. Vědomé a promyšlené používání učebních pomůcek pomáhá žákům k modernímu a inspirativnímu vzdělávání, které podporuje aktivitu, tvořivost a smysluplné učení všech žáků.

Nelešovská, Spáčilová (2005) ve své knize uvádí několik zásad pro práci s učebními pomůckami:

- Důležitým aspektem pedagogické práce je trvalý a aktualizovaný přehled o učebních pomůckách, které jsou pro daný předmět na škole k dispozici. V případě nových pomůcek je nezbytné, aby se seznámil s jejich obsahem a naučil se s nimi správně pracovat.
- Práce s učebními pomůckami je neodmyslitelnou součástí moderní výuky. Jsou však cenným nástrojem, který může učiteli výrazně usnadnit práci a zlepšit výsledky výuky. Je však důležité používat je s rozvahou a vnímat je jako prostředek, ne cíl.
- Před použitím ve výuce by si učitel měl vždy ověřit funkčnost a bezchybné fungování učebních pomůcek. Prověření pomůcek v předstihu zajišťuje plynulý průběh výuky a eliminuje případné komplikace a zdržení.
- Materiální didaktické prostředky můžeme začlenit do všech fází výuky.
- Při práci s nimi je nezbytné dodržovat bezpečnostní pokyny a dbát na ochranu zdraví a bezpečnosti žáků i učitele.

Nelešovská, Spáčilová (2005) dále zmiňují obtíže, které se mohou vyskytnout při výuce při práci s pomůckami a technikou:

- Nedostatek specializovaných učeben je běžný problém ve školách. To vede k nutnosti přenosu učebních pomůcek z kabinetu do učeben, což s sebou přináší řadu negativních dopadů (ztráta času, riziko poškození pomůcek, narušení soustředění žáků aj.).
- Nedostatečná odborná analýza dostupných učebnic a pracovních sešitů ztěžuje učitelům jejich výběr a negativně ovlivňuje kvalitu výuky. Mezi hlavní problémy patří – př. nedostatek financí, časová náročnost, riziko nevhodného výběru aj.
- Nedostatek financí pro nákup didaktických materiálů pro nejmodernější didaktické techniky představuje vážnou překážku pro školy.

Současná pedagogika klade důraz na využívání moderních didaktických nástrojů a učebních pomůcek. Jejich použití ve výuce podporuje efektivní a zábavné učení. Učitelé by se měli aktivně zajímat o nové trendy v oblasti didaktických prostředků a spolupracovat s vedením školy na jejich pořízení.

I přes význam moderních didaktických prostředků se učitelé mohou setkat s řadou překážek v jejich využívání – př. nedostatek financí. Vše má své řešení, a proto je důležité hledat alternativní zdroje financování. Těmi může být například spolupráce s rodiči, či vyrábění pomůcek samotným pedagogem. Aktivní přístup a kreativita učitele jsou klíčem k úspěšnému zavádění moderních metod do výuky.

6 Využití pomůcek v přípravách prvopočátečního čtení

V předchozích kapitolách jsem charakterizovala mladší školní věk, školní zralost a připravenost, co je to čtenářská gramotnost, metody výuky prvopočátečního čtení a další důležité pojmy, které souvisí s následujícími kapitolami.

Cílem využití didaktických prostředků v praxi, výuky prvopočátečního čtení je ověřit použitelnost a praktičnost didaktických prostředků. Dále také zkvalitnit proces učení u žáků. Didaktické prostředky slouží jako nástroje, které napomáhají k zpřístupnění učiva. Abstraktní pojmy by díky prostředkům měly být hmatatelnější a srozumitelnější. Následně slouží jako podpora vizuální a kinestetické percepce. Dále žáky více motivují z důvodu zábavné a interaktivní výuky, která u nich udržuje zájem a pozornost. Zapojení herních prvků a aktivit podporují radost z učení. Každý z prostředků odpovídá individuálním potřebám a úrovni každého žáka.

U didaktických prostředků jsem se snažila zohlednit věkové zvláštnosti, úroveň vědomostí u žáků, cíle výuky, a tím žáky více motivovat k učení.

Hlavním cílem práce je zjistit, které didaktické prostředky jsou pro žáky použitelné a praktické v rozvoji výuky prvopočátečního čtení.

Díličními cíli je zjistit, jak žáky didaktické prostředky motivují a které z nich je vedou k získání nových poznatků.

Lze předpokládat, že dramatizace s prstovými maňásky vzbudí u žáků značný zájem. Zároveň se nabízí otázka, zda pedagog s žáky využívá techniku obrázkového čtení. Domnívám se, že oba tyto didaktické prostředky povedou k obohacení edukačních zkušeností žáků. Práce s hodnotícími listy může zpočátku představovat pro žáky jistou překážku. Vzhledem k jejich jednotné struktuře a vybarvovacímu charakteru se však dá očekávat, že si žáci princip osvojí poměrně brzy.

Jisté obavy vzbuzuje skutečnost, že žáci v dnešní době nemusí být dostatečně obeznámeni s klasickými pohádkami, a tudíž by jim mohly dělat potíže i didaktické prostředky s pohádkovými postavami.

Důležitým faktorem pro rozvoj ve výuce prvopočátečního čtení je využití didaktických prostředků. Některé didaktické prostředky jsem si vyhledala, většinu z nich jsem však vytvářela sama a využila je v jednotlivých hodinách.

Každá z příprav je motivovaná pohádkou. Na konci každé hodiny žáci dostanou mnou vytvořené hodnotící listy, ze kterých vyhodnotím využitelnost a praktičnost jednotlivých didaktických prostředků.

Ověřování didaktických prostředků jsem začala na konci května v roce 2023. Z důvodu časových možností ze strany vyučujících jsme pokračovaly u žáků na začátku druhé třídy v září v roce 2023.

Hodiny jsem odučila v první třídě na ZŠ Žďár nad Sázavou, Palachova. Učila jsem je v jedné třídě a zároveň je se mnou učily i dvě vyučující z dalších dvou prvních tříd. Dohromady jsme přípravy s didaktickými prostředky ověřovaly ve třech třídách. Hodiny jsme začaly realizovat v květnu 2023. Z časových důvodů jsme pokračovaly v září, kdy žáci byli ve druhé třídě. Celý proces končil v polovině listopadu.

Vytvořila jsem osm příprav, kdy dvě přípravy s názvem Zvířecí dobrodružství na sebe navazují. Každá z vyučujících je dostala s potřebnými pomůckami. Patřily k tomu i hodnotící listy pro žáky. Vždy po vyučovací hodině je vyplňovali a poté posuzovali, co se v dané hodině naučili nového, co se jim nelíbilo/nebavilo je, popřípadě, co je nejvíce zaujalo.

S vyučujícími jsem byla v kontaktu po celou dobu ověřování. Nejdříve při žádosti o danou realizaci mých příprav, následně při předávání prostředků, kdy jsme vše prošly. Také po každé odučené hodině. Vždy jsem se snažila jim vše vysvětlit a zodpověděla veškeré dotazy. Nakonec jsme se sešly i po celé realizaci a vyučující zhodnotily celkovou činnost.

Po každé z příprav jsem dostala od nich zpětnou vazbu, kdy mi samy řekly, na co třída reagovala kladně či záporně, který didaktický prostředek je zaujal a z čeho byli nadšení. Také mi sdělily, která pomůcka byla pro žáky náročná, co je vůbec nebavilo, nelíbilo se jim a s čím byl problém.

Největší obavu mám z toho, že moje přípravy zaberou více času, než mám napsáno v samotných přípravách. Jsem zvědavá, jak žáci budou na tyto „netradiční“ hodiny reagovat a následně na jejich hodnocení.

6.1 Sledovaný soubor

Realizace příprav probíhala na konci roku v prvních třídách na ZŠ Žďáře nad Sázavou, Palachova. Přípravy učily dvě vyučující, které začaly na konci května s žáky prvních tříd, pokračovaly s žáky na začátku druhé třídy do poloviny listopadu.

Jedna vyučující má 20 let praxe. Ve třídě měla 21 žáků, z toho bylo 12 dívek a 9 chlapců. Druhá má 35 let praxe, ve třídě má 23 žáků, z toho je 10 chlapců a 12 dívek. Žáci jsou ve věku 7 let. U vyučující s 20letou praxí je ve třídě žákyně se sníženým intelektem, má pomalé pracovní tempo. V pedagogicko-psychologické poradně jí doporučili pedagogickou intervenci. Dále se vyučující domnívá, že další tři žáci mají specifickou poruchu učení. Ve třídě má 5 žáků s odlišným mateřským jazykem (Ukrajinci). Ve druhé třídě je žákyně se sníženým intelektem, má obtíže v oblasti písemného projevu – nepamatuje si psací tvary velkých písmen. Dále je možný vývoj ve směru SPU. Má obtíže ve sluchovém vnímání a výrazné oslabení zrakového vnímání. Má pouze doporučenou pedagogickou intervenci. Dále vyučující předpokládá, že dva chlapci mají dyslexii a u třetího má podezření na ADHD. Nikdo z nich není diagnostikován z důvodu nezájmu rodičů.

Při hodinách jsem nebyla přítomna. Mám informace od vyučujících a od žáků, kteří byli přítomni a vyplnili hodnotící listy, které jsem vytvořila pro každý blok.

Fotografie z hodin nemám z důvodu ochrany osobních údajů (GDPR). Vzhledem k tomu, že základní škola nemá povolení od všech zákonných zástupců žáků, nefotografovala jsem je.

6.2 Zkoumaný soubor

Dohromady jsem přípravy ověřovala ve třech třídách. V jedné třídě jsem si přípravy odučila sama, v dalších dvou učily vyučující, které měly potřebné prostředky a informace k realizaci. V hodinách vyučujících jsem nebyla přítomna (sledovaný soubor).

Přípravy motivované na pohádky jsem realizovala na ZŠ Žďáře nad Sázavou, Palachova. Jednalo se o základní školu, která je v blízkosti mého bydliště. Na této škole jsem svoji pozornost soustředila na žáky první třídy.

Ověřování jsem uskutečnila v jedné první třídě. Ve třídě jsem měla 22 žáků, z toho 13 chlapců a 9 dívek. Ve třídě je jeden chlapec, který má specifickou poruchu učení –

dyslexii a dysgrafií. Má pomalé pracovní tempo, oslabení v oblasti sluchové percepce, konkrétně v analýze slov. Je nejistý ve vizuální diferenciaci u zrcadlově obrácených tvarů. Žák má individuální vzdělávací plán. Má 2. stupeň podpůrných opatření. Dále se ve třídě objevují 3 děti, které mají odlišný mateřský jazyk (Ukrajinci).

Před hodinou i po ní jsme se s vyučujícími sešly, abych si mohla zaznamenat zpětnou vazbu od nich i od žáků.

6.3 Přípravy, realizace

Všechny přípravy jsem si vytvářela sama. Většina didaktických prostředků je vymyšlena mnou, některé z nich jsem si našla na internetu a v práci ocitovala.

Nebyla jsem součástí hodin, kdy přípravy učily vyučující. Zpětné vazby jsou získané od učitelek. Hodnotící listy od žáků jsem obdržela po každé odučené hodině. V každém hodnotícím listu měli výčet pomůcek. Žáci si vždy připravili tři barvy pastelek (červenou – která činnost je bavila nejvíce, modrou – při které činnosti se něco nového dozvěděli a zelenou, kterou vybarvili kroužek, kdy se jim něco vůbec nelíbilo/nedařilo). U jednoho didaktického prostředku mohli vybarvit 2 kroužky (např. líbilo/bavilo a něco nového se dozvěděli). Pokud někoho z žáků velmi zaujal didaktický prostředek, vybarvili kroužky oba. (příloha CH). Dole v hodnotícím listu měli pět hvězdiček. Podle toho, jak se jim daná hodina líbila, jak se jim dařilo, vybarvili individuálně počet hvězd.

6.4 Harmonogram

V říjnu v roce 2021, ve třetím ročníku na vysoké škole v Hradci Králové, jsem začala přemýšlet nad tématem své diplomové práce. Jelikož ráda vytvářím a v hodinách využívám didaktické prostředky, rozhodla jsem se zvolit si toto téma i na svoji diplomovou práci. Následně jsem oslovila paní Mgr. Ivou Košek Bartošovou, Ph.D. a požádala ji, aby byla moje vedoucí diplomové práce.

Od ledna roku 2022 jsem si studovala a vyhledávala informace a materiál potřebný k vytvoření příprav a využití do prvních tříd. Dále jsem vycházela z literatury, která byla dostupná pro mé potřeby.

V listopadu (2022) jsem oslovila Základní školu Palachovu, kdy jsem se sešla s paní zástupkyní. Seznámila jsem ji se svou představou a požádala o realizaci mých příprav na jejich základní škole.

Od listopadu do ledna (2022/2023) jsem vytvářela přípravy a veškeré potřebné didaktické prostředky. Udělala jsem tři sady, aby každá z vyučujících měla svoje potřebné prostředky.

Následně jsme se domluvily na další schůzce s vyučujícími, která se konala v lednu v roce 2023. Paní učitelky mi vyšly vstříc a po společném projití příprav a domluvě jsme se shodly, že z důvodů prostředků, které v přípravách využívám, a vzhledem k dosavadním vědomostem žáků a časových možnostech začneme s realizací na konci května v roce 2023.

V květnu jsme začaly s realizací. Jelikož v červnu žáci měli mnoho akcí, odučily jsme pouze 1 přípravu za týden, musely jsme se domluvit, na dalších možnostech. Proto mi vyučující nabídla, abych přišla v srpnu (2023) v přípravném týdnu a zbytek příprav jsme odučily v září.

V přípravném týdnu jsem donesla všechny přípravy a od září (2023) jsme pokračovaly s realizací, která trvala do poloviny listopadu.

Následně jsem se s vyučujícími sešla, doptala jsem se jich na potřebné informace k přípravám. Sdělily mi zpětnou vazbu jak jejich, tak žáků.

Od prosince (2023) jsem psala svoji reflexi z odučených hodin, zpětnou vazbu od žáků, k čemuž mi sloužily vyplněné hodnotící listy. Dále reflexi od vyučujících, která je shrnutá od obou tříd, a také hodnotící listy žáků za obě třídy. V konečné fázi bylo předmětem zkoumání, která z pomůcek žáky nejvíce zaujala, byla motivační či se díky ní žáci naučili něco nového.

6.5 Použité metody

Pro realizaci praktické části práce jsem měla připravených 8 příprav na vyučovací hodiny s hodnotícími listy.

Zormanová (2012) ve své knize rozlišuje dva základní koncepty výuky. První je transmisivní pojetí. Neboli tradiční (klasické) vyučování navazuje na středověké učení, které se zaměřuje na transmissi hotových poznatků od učitele k žákům. Učitel zde vystupuje jako autorita, která zprostředkovává informace, které žáci pasivně přijímají. V rámci transmisivního přístupu můžeme dále rozlišovat:

- Slovně – názornou koncepci – Tato koncepce byla rozvinutá Janem Ámošem Komenským a klade důraz na smyslové vnímání a názornost výuky.

- Verbálně – reprodukční koncepci – Zaměřuje se na memorování a osvojování informací bez hlubšího pochopení.

Druhá je konstruktivistické pojetí výuky, které na rozdíl od transmisivního přístupu zdůrazňuje konstruktivismus aktivní roli žáků ve výuce. Žáci si sami konstruují poznání na základě vlastních zkušeností a aktivit. Učitel zde plní roli průvodce, který podporuje učební proces žáků.

Z mého pohledu výhodou konstruktivistického pojetí je, že rozvíjí kritické myšlení a tvořivost žáků, podporuje jejich motivaci a zájem o učení a umožňuje jim hlubší pochopení a osvojení učiva. Nevýhodou je to, že vyžaduje větší zapojení jak učitele, tak žáků, je náročnější na čas a přípravu a není vhodné pro všechny typy učení. Oba koncepty – transmisivní i konstruktivistický nacházejí opodstatnění v pedagogické praxi a mohou být efektivně využívány. Volba vhodného přístupu závisí na řadě faktorů, jako jsou cíle výuky, věk, úroveň žáků, typ učiva a dostupné prostředky. Výuka by měla zahrnovat promyšlenou kombinaci obou konceptů s ohledem na výše uvedené faktory.

Maňák, Švec (2003) rozlišuje výukové metody podle kritérií, které se stupňují se složitostí vzdělávacích vazeb. Jejich klasifikace metody člení do třech základních skupin:

- a) Klasické
- b) Aktivizující
- c) Komplexní

Do *klasických metod*, které jsme využily, patří metody slovní (vyprávění, práce s textem, dramatizace, práce s leporelem) a metody názorně demonstrační (práce s obrázkem, předvádění a pozorování). Dále jsem zařadila metody, které se řadí do *aktivizujících* – sem patří didaktické hry a diskusní metody. Mezi *komplexní metody* jsem zařadila – frontální výuku, skupinovou, individuální (samostatnou práci žáků), brainstorming a výuku dramatem.

Při výuce jsme využily metody slovní, ve kterých se žáci seznamovali s brainstormingem, vymýšleli příběh na pokračování, opravovali popletenou pohádku aj. Využity byly i metody diskusní, metody řešení problémů, ale také didaktické hry, do kterých patří například puzzle, domino, pexeso, omalovánky, Kimova hra, Tetička z Ameriky či Luštění pohádkových postav aj. Dále jsme s žáky využili inscenační metodu, kdy žáci si přiřadili sami role a na základě pohádky hráli divadlo s prstovými maňásky.

7 Přípravy na hodiny prvopočátečního čtení

Uvedená kapitola obsahuje 8 příprav s využitím různých didaktických prostředků. Na začátku je vždy uvedena příprava na danou hodinu, kterou jsem odučila, ale také spolu se mnou ve dvou třídách realizovaly vyučující těchto tříd. Následuje reflexe z mé realizované hodiny, dále v podkapitole 7.1.2 je uvedena reflexe žáků a v 7.1.3 reflexe vyučujících. Součástí je i graf, který je vytvořen ze zpětné vazby žáků. V něm jsou zahrnuté výsledky z hodnotícího listu, který jsem vytvářela na každou přípravu zvlášť podle použití didaktických prostředků.

Využití konkrétních didaktických prostředků je rozpracováno v odstavci s mojí realizací.

V další podkapitole je zhodnocení přípravy a jednotlivých prostředků vyučujícími. Jde o přípravy odučené 2 vyučujícími v jejich třídách, které následně žákům rozdaly hodnotící listy. Sama jsem odučené hodiny nepozorovala. Informace jsou zprostředkované od každé z vyučujících.

Výsledky z hodnotících listů od žáků ze dvou tříd rozebírám v poslední podkapitole 7.1.4 pod přípravou. Stejná struktura podkapitol je u všech uvedených příprav jejich hodnocení.

Vzhledem k rozsahu diplomové práce nechávám u každého bloku přípravu a hodnotící list. Fotografie všech didaktických prostředků jsou uvedeny v příloze.

7.1 Zvířecí dobrodružství

Ve Zvířecím dobrodružství jsem využila didaktické prostředky – brainstorming, předvídání, leporelo a pracovní list (ano x ne) – čtení s porozuměním. Mnou vymyšlenou pohádku – Zvířecí dobrodružství, která je ve formě v leporelu (obr. 2). Na jedné straně je vždy text napsán vázaným psacím písmem, na další straně tiskacím písmem. Zajímalo mě, jak se žákům takovýto text bude číst a zároveň jsem chtěla čtení udělat pestřejší.

Následně jsem vytvořila pracovní list otázky ano x ne – čtení s porozuměním – příloha A), kdy žáci po přečtení textu budou schopni zodpovědět pár otázek. Jejich úkolem bude následné zakroužkování (vybarvení) políčka s ANO x NE.

Ke konci hodiny každý z žáků dostal hodnotící list (obr. 3), ve kterém má určenou pastelkou vybarvit kolečko podle toho, co ho bavilo (červeně), u kterého didaktického prostředku se něco nového dozvěděl (modře) a co se mu vůbec nelíbilo/nebavilo ho (zeleně).

Fotografie k Zvířecímu dobrodružství jsou uvedeny v příloze A.

Zvířecí dobrodružství

Datum:	JÁ 30.5. 2023	P. UČ. 31.5. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.	
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Zvířecí dobrodružství – Seznámení se s příběhem			
Cíl:	Žák předvídá děj pohádky.			
Vazba na RVP:	<p><i>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i></p> <p><i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i></p>			
Pomůcky:	tabule, křída (fix), pohádka, leporelo, pracovní list (ano x ne), hodnotící list, psací potřeby			
Metody:	slovní (rozhovor), diskuzní, metoda řešení problémů (učíme se navzájem), didaktické hry			
Organizační formy:	frontální, skupinová, individuální, individualizovaná (v případě, že žák potřebuje pomoc, oprava držení psacího náčiní)			

3 min	<p>Brainstorming</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel doprostřed tabule napíše: „Zvířecí dobrodružství“ 	
-------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - žáci se budou jednotlivě hlásit a každý z nich řekne cokoliv, co je pod tímto nadpisem napadne - učitel dané pojmy, co řeknou žáci, zapíše na tabuli 	
3 min	<p>Přečtení úryvku</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel přečte kousek úryvku z příběhu - <u>úryvek</u>: „<i>Udiveně koukali, až z hnědé hromádky vyskočil krtek. Zeptali se ho, zda by s nimi chtěl bydlet. Krtek měl radost, a tak se společně vrátili do lesa. Najednou zaslechli funění a dupání.</i>“ 	
10 min	<p>Předvídání</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do 4 skupin - žáci mají za úkol vymyslet, co se dělo v příběhu předtím a také, co se stalo potom – podle úryvku, který jim přečetl učitel - následně jim učitel nechá pár minut čas – poté se učitel ptá jednotlivých skupin - <u>otázky</u>: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Jaké zvířátko začalo funět a dupat?</i> ⇒ <i>Jaká zvířátka potkala krtek?</i> ⇒ <i>Jak celý příběh začal?</i> ⇒ <i>Jak příběh skončil?</i> 	Práce ve skupině
20 min	<p>Leporelo</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel dá jednomu žáku leporelo – nechá ho přečíst jednu větu a následně žák pošle leporelo dalšímu spolužákovi - tímto způsobem se žáci budou střídát ve čtení 	
7 min	<p>ANO x NE</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel každému žáku rozdá pracovní list 	

	<ul style="list-style-type: none"> - žáci budou mít za úkol si vzít pastelku - následně si učitel společně s žáky přečte otázku a každý si vybarví slova ano x ne podle toho, která odpověď je pravdivá 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka, podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) – př. bavil je brainstorming a zároveň se v něm něco nového dozvěděli (jedno kolečko vybarví červeně a druhé modře) 	

7.1.1 Vlastní realizace – reflexe

Zvířecí dobrodružství jsem učila ve třídě, kde bylo 19 žáků. Překvapilo mě, jak samotný brainstorming žáky namotivoval a co všechno je k danému tématu napadalo. Žáci velmi pěkně spolupracovali a celá hodina je velmi bavila.

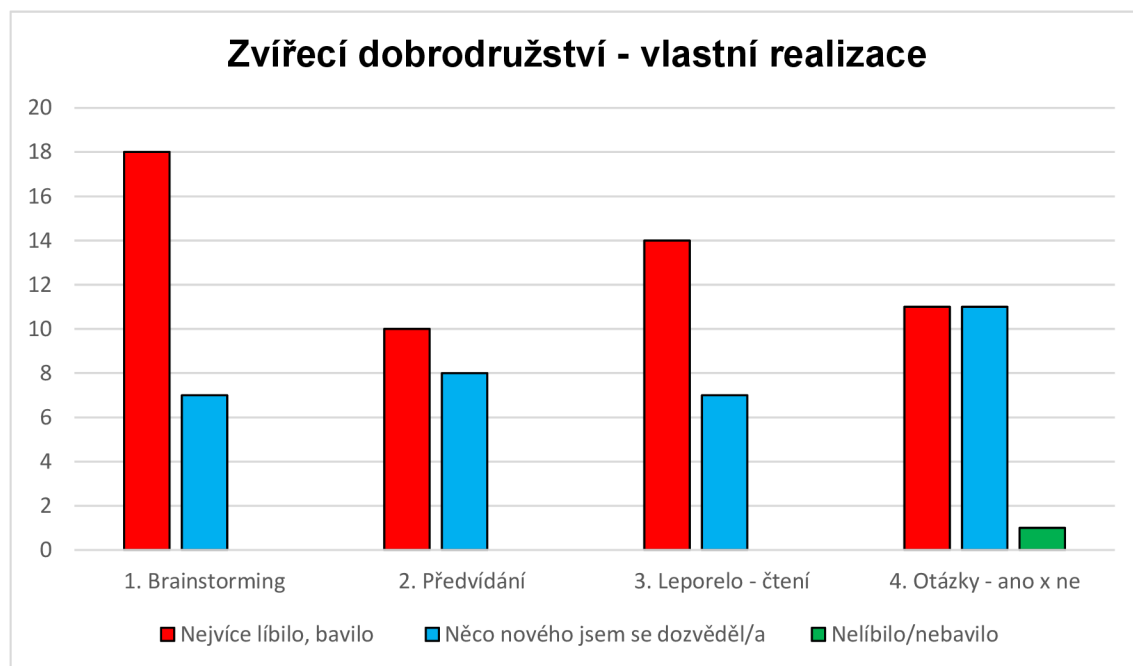
Leporelo dostali žáci ve dvojici. Každý přečetl jednu stranu. Po přečtení se zajímali, jak jsem ho vytvořila a rádi by si takovou „knihu“ také vyrobili.

U pracovního listu jsme pracovali všichni společně. Nejdříve někdo z žáků přečetl danou větu. Dále jsem žáky nechala hlasovat, aby se každý rozhodl sám pro odpověď. Následně jsme si zargumentovali proč ano, proč ne, případně vyhledali správnou odpověď v textu.

U prvního hodnotícího listu jsme šli postupně. Nejdříve jsem jim vysvětlila postup, žáci si z penálu vytáhli 3 barvy (červenou, modrou a zelenou). Také jsme si zrekapitulovali celou hodinu, aby měli jasno v daných aktivitách. Následně jsem jim na tabuli ke každému kolečku dané barvy udělala smajlíka, aby to lépe pochopili. Nakonec jsem jenom řekla, ať si vezmou červenou pastelku a teď zakreslí červeně to, co je bavilo/líbilo se jim. U následujících hodnotících listů už každý věděl, jak má pracovat. Řekla jsem pouze červená barva a ukázala palec nahoru.

7.1.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

V grafu 1 jsou čtyři různé didaktické prostředky a metody, které žáci v hodinách využívali. Červený sloupec naznačuje kolika žákům se daná metoda, didaktický prostředek líbil/bavil. Modře zvýrazněný sloupec je u daných metod, prostředků, z nichž se žáci něco nového dozvěděli/naučili. Zeleně je zvýrazněný počet žáků, kteří v hodnotícím listu vybarvili kolečko, které znamená, že je daný prostředek vůbec nebavil.



Graf 1 - Zvířecí dobrodružství – vlastní realizace

Žáky nejvíce zaujal brainstorming, při kterém začali i vymýšlet příběh, o čem by pohádka mohla být. Dále se jim líbilo leporelo (obr. 2), ze kterého byli také nadšeni.

U otázek ano x ne (příloha A) jsme pracovali společně. Musela jsem jim to několikrát vysvětlit, následně však vše dobře pochopili. Při odpovědi hlasovali. Pokud odpověď byla „ne“ správnou jsme si řekli nahlas a poté jsme si to zkontrolovali tím, že jsme si ji vyhledali v textu – leporelu (obr. 2).

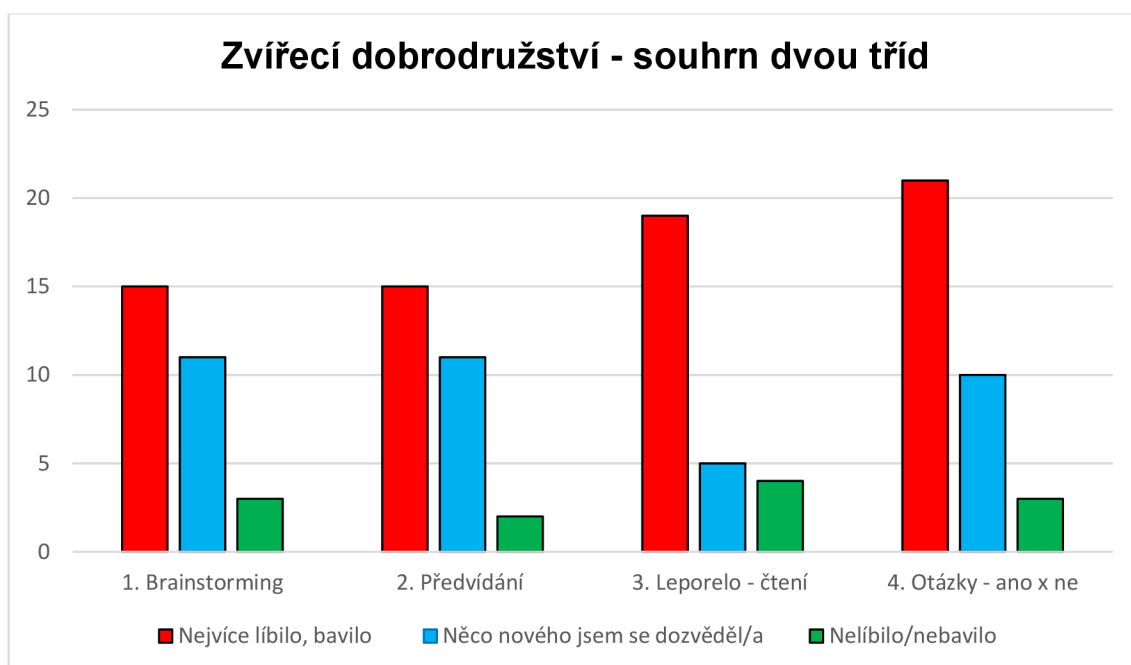
7.1.3 Reflexe učitele

V této části se dozvíme o reflexi vyučujících, které přípravy odučily ve dvou třídách. Paní učitelky mi řekly, že v této přípravě bylo příliš aktivit na 45 minut. Příprava obsahovala leporelo, které bylo pro děti příliš dlouhé. Žáci poté ztráceli pozornost. Poprvé na konci hodiny dělali hodnocení, které jim zabralo 10 minut.

7.1.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 36 žáků (2 třídy dohromady). Každý z nich měl vybrat ze 4 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Graf 2 uvádí, která aktivita žáky nejvíce zaujala a naopak.



Graf 2 - Zvířecí dobrodružství – souhrn dvou tříd

Z grafu 2 vidíme, že žáky nejvíce zaujala aktivita – otázky – ano x ne (příloha A). Žáci měli odpovídat na otázky na základě čtení s porozuměním z leporela. Nejvíce se dozvěděli z brainstormingu a předvídání. Paní učitelka žákům přečetla úryvek z leporela. Žáci na základě úryvku měli za úkol ve skupinkách předvídat, jak příběh začal, skončil a celkově o čem příběh asi mohl být.

Nejméně žáky bavilo leporelo (obr. 2), podle reflexe paní učitelky usuzuji, že to bylo pro žáky příliš dlouhé.



Obr. 2- Leporelo (autor)

1. **Hodnocení hodiny**

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Brainstorming ○○
2. Předvídání ○○
3. Leporelo - čtení ○○
4. Otázky - ano x ne ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

★ ★ ★ ★ ★

Obr. 3 - Hodnotící list 1 (autor)

7.2 Zvířecí dobrodružství 2

Zvířecí dobrodružství 2 navazuje na první přípravu. Sama jsem ji odučila v „dvouhodinovce“, kdy jsem si aktivity přizpůsobila tak, aby mi časově vyšlo, co jsem si naplánovala.

Paní učitelky to učily jednotlivě s týdenním odstupem. Nevýhodu vidím v tom, že v reflexi uvádí, že leporelo z první přípravy bylo příliš dlouhé. Já jsem nechala číst žáky, poté jsem se s nimi střídala a něco jsem přečetla sama. Výhodou bylo to, že žáci museli zavzpomínat, o čem pohádka byla, aby ji mohli seřadit podle časové posloupnosti a s tím pohádku převyprávět.

V této přípravě jsem využila obrázky k časové posloupnosti (příloha B1). Žáci ve dvojici dostali sadu 6 obrázků, které měli za sebe poskládat tak, jak se příběh odehrál. Při kontrole žáci zvedali daný obrázek a pohádku sami popisovali. Následovalo obrázkové čtení (příloha B2), které žáky velmi zaujalo. Z rozhovoru s vyučujícími jsem se dozvěděla, že pro žáky je tento didaktický prostředek nový, že se s ním ještě nesešli. Obrázkové čtení je velmi zaujalo a nadchlo.

Nakonec se žáci rozdělili do skupinek, kde se dohodli na hraní určitých rolí pomocí prstových maňásků (příloha B3). Samotná dramatizace byla na každém z nich. Zvolili si i vypravěče. Některá skupinka hrála pohádku podle toho, jak ji znali z leporela (obr. 1), jiní si vymysleli pohádku svoji pouze s využitím daných zvířátek.

V druhé části hodiny si žáci mohli vybrat z nabízených aktivit – domino (příloha B4), puzzle (příloha B5), pexeso (příloha B6) nebo omalovánky (příloha B7). Na konci hodiny žáci vyplnili hodnotící list (obr. 4).

Fotografie k Zvířecímu dobrodružství 2 jsou v příloze B1 – B7.

Zvířecí dobrodružství 2

Datum:	JÁ 8. 6. 2023	P.UČ. 8. 6. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	–	Ročník:	1.

Čas vyučovací hodiny:	45 minut
Téma:	Zvířecí dobrodružství – Vybavení příběhu, dramatizace
Cíl:	Žák seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti.
Vazba na RVP:	<p><i>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i></p> <p><i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i></p> <p><i>ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh</i></p>
Pomůcky:	obrázky (časová posloupnost), obrázkové čtení, maňásci, omalovánky, puzzle, domino, pexeso
Metody:	slovní (rozhovor), inscenační metody (hraní rolí), didaktické hry
Organizační formy:	frontální, skupinová, práce ve dvojici, individuální

3 min	<p>Časová posloupnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do skupiny (cca. po 4–5) - každá skupina dostane sadu 6 obrázků - žáci je srovnají za sebe tak, jak si pamatují, že šel příběh za sebou 	Práce ve skupině
15 min	<p>Obrázkové čtení</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel rozdává do dvojice (žákům v lavici) obrázkové čtení 	touto aktivitou, si žáci zkontrolují obrázky, které si

	<ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky vyvolává a společným čtením si žáci zopakují celý příběh 	naskládali v aktivitě předtím
25 min	<p>Dramatizace</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do 4 skupin - žáci si vyberou, zda pohádku zahrají s maňásky podle pravdy, popřípadě si ke zvířátkům vymyslí vlastní příběh - následně každá skupina zahraje pohádku ostatním 	Práce ve skupině
	<p>Doplňující aktivity</p> <p>Omalovánky</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci si vyberou omalovánku, kterou si vybarví <p>Puzzle</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci si vyberou obrázek příběhu, který si zkusí složit <p>Domino</p> <ul style="list-style-type: none"> - skupina žáků si vezme sadu kartiček a zahrají si domino - žáci mají za úkol vždy najít k danému obrázku slabiku/písmeno, na kterou obrázek začíná – <i>př. obrázek louky – žáci hledají slabiku „LOU“, obrázek domečku – žáci hledají slabiku „DO“ apod.</i> <p>Pexeso</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci mají za úkol najít obrázek s daným písmenem, na které začíná – dvojici tvoří – <i>př. J – obrázek jahody, K – obrázek krtka apod.</i> 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku 	

	<ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	
--	---	--

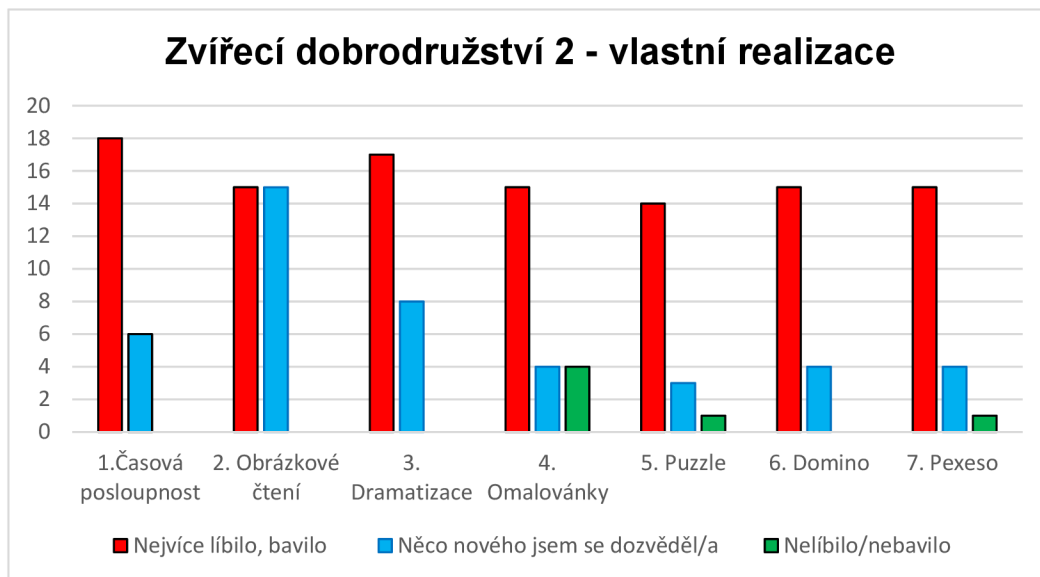
7.2.1 Vlastní realizace – reflexe

Druhou přípravu jsem učila ve třídě, kde bylo 19 žáků. Daná pohádka žáky zaujala, velmi se těšili, co je bude čekat dál. Jelikož ještě nepracovali s obrázkovým čtením, (příloha B2) byli překvapeni a každý chtěl číst. Text četli po větách a obrázky doplňovali společně. Následně jsme si zahráli maňáskové divadlo (příloha B3) ve skupinkách, kde se žáci prostřídali. Někdo si vybral i roli vypravěče. Na konci hodiny nám zbyl čas, kdy si žáci s maňásky zahráli divadlo ještě jednou.

Doplňující aktivity jsem dala na koberec, žáci si mohli vybrat. Někteří si brali omalovánky (příloha B7) i domů. Dále si žáci prostřídali jak puzzle (příloha B5), domino (příloha B4) tak i pexeso (příloha B6). Někteří se mě ptali, zda by si ho mohli vzít s sebou domů.

7.2.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

Následující graf 3 nám ukazuje, že využití všech didaktických prostředků bylo pro žáky velmi efektivní. Nejvíce nových informací se však dozvěděli z obrázkového čtení, protože tento didaktický prostředek byl pro ně nový a neznámý.



Graf 3 - Zvířecí dobrodružství 2 - vlastní realizace

Žáci byli nejvíce nadšeni z časové posloupnosti, obrázkového čtení a dramatizace. S maňásky hráli divadlo i na konci hodiny, kdy nám zbylo posledních pár minut.

Nelíbily/nebavily je omalovánky. Někteří chlapci za mnou přišli, že je vymalovávat nebaví a jestli to musí dělat. Nenučila jsem je. Vzali si jiné aktivity, u kterých se velmi nasmáli.

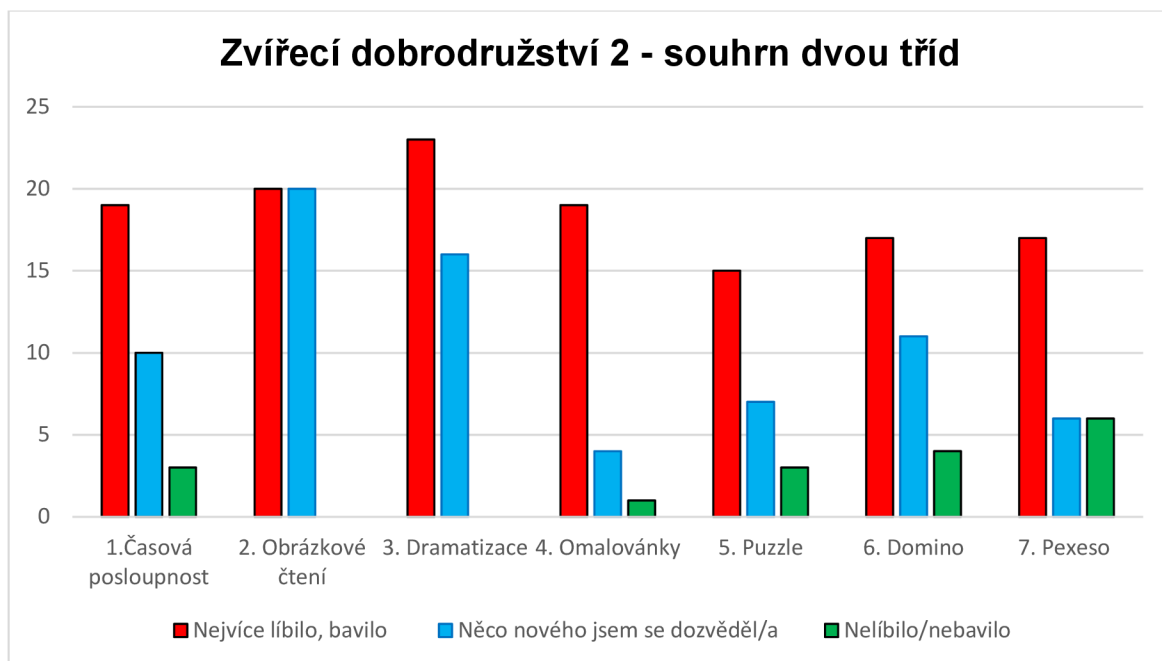
7.2.3 Reflexe učitele

Podle vyučujících byla příprava – Zvířecí dobrodružství s dramatizací a obrázkovým čtením nejlepší hodinou ze všech. Jak vyučující, tak žáci byli nadšení. Jediný zádrhel byl ten, kdy paní učitelky dětem role zadaly a nenechaly žáky, aby si vybrali, které zvířátko chtějí hrát. V tu chvíli u třech holčiček byly slzičky, protože nechtěly hrát přidělenou roli.

7.2.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 38 žáků (zahrnuté 2 třídy). Každý z nich měl na výběr vybarvit ze 7 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Z grafu 4 můžeme vyčíst, že žáky nejvíce bavilo obrázkové čtení a dramatizace, při kterém se něco nového dozvěděli.



Graf 4 - Zvířecí dobrodružství 2 - souhrn dvou tříd

Vyučující z jedné třídy byla překvapená, že někteří žáci neznali domino. Musela jim to vysvětlit, ale velmi rychle to pochopili. Na základě toho v reflexi vybarvili, že se něco nového naučili tím, že poznali nové hry – domino, pexeso.

Nejméně žáky bavilo pexeso. Mohlo to být způsobené tím, že jsem ho měla vytvořené tak, že jedna kartička byla obrázek a druhá začáteční písmeno obrázku. Možná to pro některé bylo složité, možná příliš jednoduché.

♡♡♡

Hodnocení hodiny ^{2.}

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●

2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●

3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Časová posloupnost ○○

2. Obrázkové čtení ○○

3. Dramatizace ○○

4. Omalovánky ○○

5. Puzzle ○○

6. Domino ○○

7. Pexeso ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

♡♡♡

Obr. 4 - Hodnotící list 2 (autor)

7.3 Červená karkulka

Červená Karkulka obsahuje několik didaktických prostředků. Nejdříve si žáci poskládali rozstříhaný obrázek (příloha C1), který je uvedl do hodiny. Následně jsme si přečetli Popletenou pohádku (příloha C2), která obsahuje hned několik dalších pohádek. Další pomůckou je poskládání obrázku podle dějové posloupnosti (příloha C3). Při kontrole si žáci pohádku převyprávěli. Nakonec si zahráli – zapamatování obrázků (příloha C4). Do dvojice dostali tabulku 3x3 obrázky. Následně učitel/spolužák naskládal několik obrázků za sebou. Jeden má 30 sekund na zapamatování a odchází do lavice, kde obrázky naskládá do tabulky tak, jak si to zapamatoval.

Nejdříve jsme si společně hodinu shrnuli a poté žáci vyplnili hodnotící list (obr. 5).

Fotografie k Červené Karkulce jsou uvedeny v příloze C1 – C4.

Červená Karkulka

Datum:	JÁ 22. 6. 2023	P. UČ. 27. 6. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.	
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Červená karkulka – Převyprávění pohádky, práce s pohádkou			
Cíl:	Žák seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti. Žák zná správné znění pohádky.			
Vazba na RVP:	<i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i> <i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i> <i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i>			

	ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh
Pomůcky:	rozstříhaný obrázek, pohádka O Červené karkulce, sada obrázků (časová posloupnost), prázdná tabulka 3x3
Metody:	didaktické hry, slovní, diskuzní, metoda řešení problémů (učíme se navzájem)
Organizační formy:	práce ve dvojici, skupinová práce, frontální

3 min	Motivace – rozstříhaný obrázek <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům do lavice rozdá jeden rozstříhaný obrázek - žáci obrázek složí – za úkol mají podle něj zjistit, o jaké pohádce dnešní hodina bude 	Práce ve dvojici
5 min	Odpovědi na otázky <ul style="list-style-type: none"> - žáci mají před sebou složený obrázek - učitel dává otázky: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Co je na obrázku? ⇒ Co je vlevo nahoře? ⇒ Kdo je na pravé straně? ⇒ Co je pod Karkulkou? ⇒ Co je vpravo od domu? ⇒ Co je na domě? ⇒ Co je vlevo dole? ⇒ Co je kolem pařezu? ⇒ Kolik hub tam roste? ⇒ Kolik hub je jedovatých a jak se jmenují? 	
12 min	Popletená pohádka <ul style="list-style-type: none"> - učitel čte „popletenou pohádku – O Červené karkulce“ 	

	<ul style="list-style-type: none"> - po přečtení pohádky se učitel ptá: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ „<i>Jaké všechny pohádky jsou v popletené pohádce?</i>“ ⇒ odpověď: Červená karkulka, O perníkové chaloupce, Obušku, z pytle ven, O Otesánkovi, O třech prasátkách - učitel dále pokládá otázky, zda žáci ví, jak měla být pohádka správně: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Co měla Karkulka přinést babičce?</i> ⇒ <i>Opravdu v lese potkala Karkulka Jeníčka a tři prasátka?</i> ⇒ <i>Koho potkala?</i> <i>Byla babiččina chaloupka z perníku?</i> ⇒ <i>Kdo měl správně ležet v babiččině posteli?</i> ⇒ <i>Koho vlk snědl?</i> ⇒ <i>Kdo pomohl vyndat z břicha Karkulku a babičku?</i> 	
7 min	<p>Skládání pohádky podle dějové posloupnosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá do lavice obrázky, které budou mít za úkol poskládat podle dějové posloupnosti - následně si příběh ve dvojici převypráví 	Práce ve dvojici
3 min	<p>Převyprávění pohádky</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel vybere jednu dvojici, která příběh převypráví ostatním podle obrázků, které si poskládali za sebe 	Práce ve dvojici
10 min	<p>Zapamatování si obrázků (Kimova hra)</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel do dvojice (lavice) rozdá prázdnou tabulku – 3x3 čtverečky a dále sadu kartiček (které byly využité v dějové posloupnosti) - učitel na jednu lavici vždy naskládá 3x3 kartičky – jeden z dvojice přijde a bude mít cca 30 	Práce ve dvojici pokud pro žáky bude těžká tabulka s 3x3 čtverci,

	<p>sekund, aby si to prohlédl a zapamatoval si správné pořadí</p> <ul style="list-style-type: none"> - následně žák jde zpátky do lavice a zkusí naskládat správné pořadí kartiček do tabulky tak, jak si pamatuje, že to tam měl dané učitel - žáci se ve dvojici střídají - učitel po každé hře provede kontrolu a řekne žákům správné pořadí 	využijeme nejprve první řádek – 3 obrázky, poté to ztížíme
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	

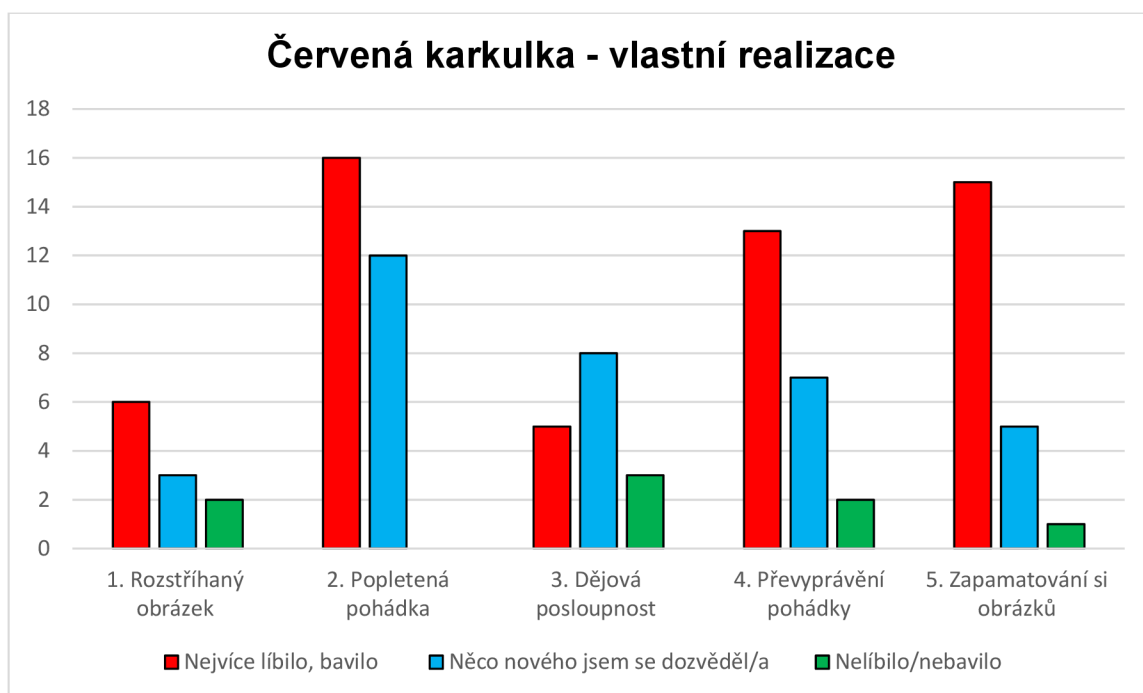
7.3.1 Vlastní realizace – reflexe

Hodinu na téma – Červená karkulka jsem učila ve třídě, kde bylo 17 žáků. Jelikož žáci pohádku velmi dobře znají, podle obrázku správně určili, o čem hodina bude. Nejvíce se jim líbila aktivita – „Popletená pohádka“, u které se smáli. Na konci hodiny jsem začala vymýšlet pohádku a žáci se ke mně připojovali. Kdybychom měli více času, asi bych ji i sepsala. Atmosféra ve třídě byla velmi příjemná a žáci byli „ponoření“ do práce. Kimova hra žáky také velmi zaujala. Následně ji hráli i ve skupinkách. Rozvíjeli paměť a zrakovou percepci.

Překvapilo mě, že ve třídě byli žáci, kteří vůbec neznali pohádku O Otesánkovi a Obušku, z pytle ven. V další hodině jsme si pohádky přečtyprávěli.

7.3.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

Níže v uvedeném grafu vidíme zpětnou vazbu od žáků na jednotlivé didaktické prostředky.



Graf 5 - Červená karkulka – vlastní realizace

Nejvíce se žákům líbila – „Popletená pohádka“ a „Zapamatování si obrázků“. Z druhé aktivity se žáci dozvěděli nové informace. Bylo to nejspíš tím, že někteří známé pohádky vůbec neznali (př. O Otesánkovi, Obušku, z pytle ven).

Nejméně žáky bavila dějová posloupnost. Pro příště bych tuto aktivitu vynechala. Každý z nich pohádku znal, i když v jiném lidovém znění, bylo to pro žáky příliš snadné. Dějovou posloupnost jsme zvládli rychleji, proto žáci měli více času na „Kimovu hru“.

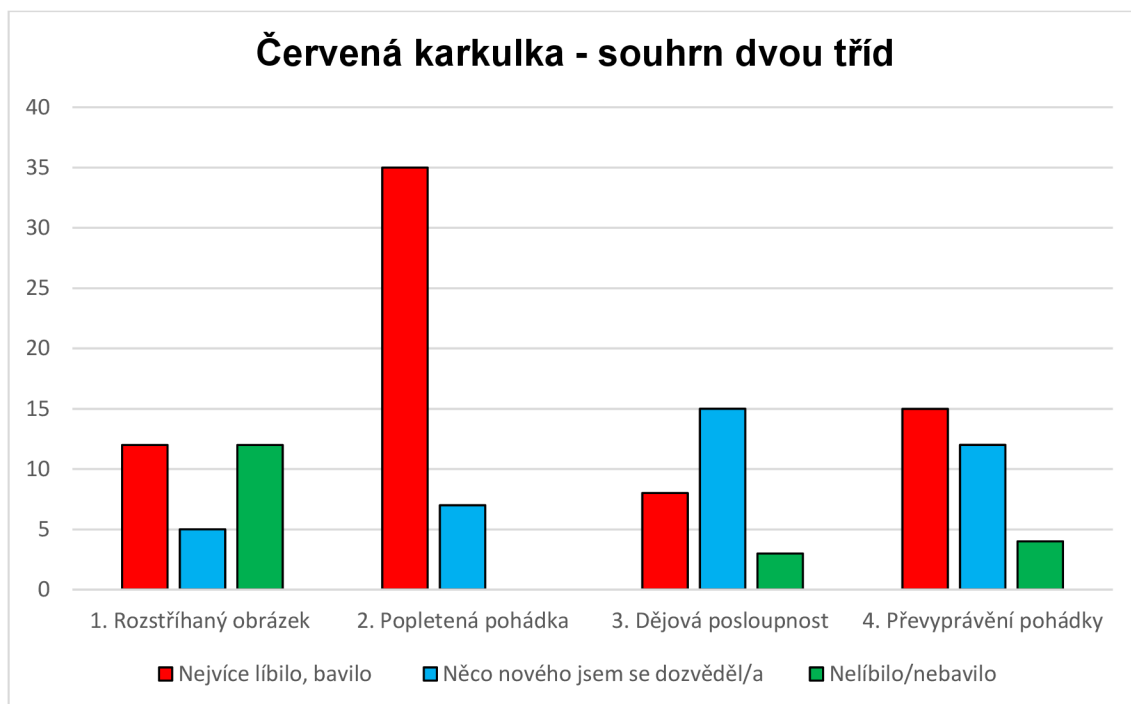
7.3.3 Reflexe učitele

Podle vyučující hodina s Červenou karkulkou žáky zaujala. Celou hodinu stihli podle plánu. V jedné třídě vyučující vynechala poslední aktivitu – „Zapamatování si obrázků (Kimova hra), jelikož tu už nestíhali. Žáky nejvíce zaujal didaktický prostředek - „Popletená pohádka“. Ta je zároveň nejvíce bavila a prý si to museli přečíst ještě jednou v jiné hodině. Žáci se u ní smáli a vymýšleli i další pohádku tak, aby se jí mohlo říkat „Bláznivá“.

7.3.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 37 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit z 5 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila. Jednu aktivitu nehodnotili, protože ji nestihli udělat.

V následujícím grafu 5 je shrnutá zpětná vazba od žáků ze dvou tříd na didaktické prostředky, se kterými se žáci ve vyučování setkali.



Graf 6 - Červená karkulka – souhrn dvou tříd

Ze zpětné vazby můžeme vyčíst, že žáci byli spokojeni s aktivitou - „Popletená pohádka“, která jim umožnila kreativně přemýšlet. Sama paní učitelka říkala, že se jí zabývali i v další hodině. To svědčí o tom, že je tento prostředek je zaujal a považovali ji za smysluplnou.

Nejméně žáky bavil rozstříhaný obrázek, který byl pravděpodobně snadný pro danou skupinu žáků.

Hodnocení hodiny 3.

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●

2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●

3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Rozstříhaný obrázek ○○

2. Popletená pohádka ○○

3. Dějová posloupnost ○○

4. Převyprávění pohádky ○○

5. Zapamatování si obrázků ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

Obrázek 5 - Hodnotící list 3 (autor)

7.4 Pohádkové postavy

Pohádkové postavy obsahují hned několik didaktických prostředků. Objevují se tu prostředky na paměť, na rozvoj slovní zásoby a znalost pohádkových postav.

Na začátek hodiny si žáci zahráli – „Tetička z Ameriky“. Následně jsme si hromadně vymysleli příběh na pokračování. Učitel začal s příběhem (jednou větou), další žák pokračoval tak, aby navázal na učitele/spolužáka. Poté jsem po třídě měla připravené kartičky, ze kterých žáci měli vyluštit pohádkové postavy (příloha D1). Následně do skupinky dostali sadu kartiček, ze kterých měli k sobě najít vždy pohádkovou postavu a k ní začáteční písmeno/slabiku (příloha D2). Poté žáci rozvíjeli slovní zásobu, kdy si určili písmenko, na které měli vymyslet co nejvíce slov s určitým omezením – př. věci, které mohou mít doma, ve škole, u paní doktorky.

Na konci hodiny každý z žáků dostal hodnoticí list (obr. 6), ve kterém každý vybarvil kolečko podle zadaných barev.

Fotografie k Pohádkovým postavám jsou uvedeny v příloze D1 – D2.

Pohádkové postavy

Datum:	JÁ 12. 9. 2023	P. UČ. 14. 9. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.	
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Pohádkové postavy – Vymýšlení pohádky			
Cíl:	Žák vymyslí část pohádky. Žák přiřadí začáteční písmeno k dané pohádkové postavě.			
Vazba na RVP:	<i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i> <i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i>			

	ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
Pomůcky:	kartičky s přeházenými písmeny pohádkových postav, papír, psací potřeby, kartičky pohádkových postav s počátečními písmeny
Metody:	slovní, diskuzní, didaktické hry
Organizační formy:	frontální, skupinová, individuální, frontální

10 min	<p>Tetička z Ameriky</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel si sedne s žáky do kruhu - začíná vždy učitel – př. Přijela tetička z Ameriky a co mi přivezla? - učitel žáky upozorní, že vždy musí vymyslet nějakou pohádkovou postavu - žáci říkají: Přijela tetička z Ameriky a dovezla mi Rumcajse. - pokračuje další žák a vždy zopakuje vše, co říkali spolužáci před ním a přidá další věc - žáci se snaží o to, aby si zapamatovali co nejvíce pohádkových postav, které byly řečené - řada slov se zvětšuje – kdo si nevzpomene, může vypadnout, popřípadě mu ostatní spolužáci napoví, aby si to každý žák zkusil 	
10 min	<p>Příběh na pokračování</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci sedí v kruhu - učitel začne s první větou příběhu tak, aby další žák pokračoval. - pokud to žáci zvládnou, mohou si začátek příběhu (pohádky) vymyslet sami 	

	<ul style="list-style-type: none"> - př. „Bylo nebylo, za sedmi horami byla jedna princezna, která se jmenovala Anežka.“ 	
8 min	<p>Vyluštění pohádkových postav</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel rozmístí po třídě 8 kartiček, na kterých jsou jména s přeházenými hláskami pohádkových postav – př. KULKAKAR (Karkulka) - každý žák dostane papír, na kterém jsou čísla od 1–8 - žáci chodí po třídě a podle čísla, které je na daném lístečku, chodí do lavice, kde si zapíší danou pohádkovou postavu, kterou vyřešili z rébusů - žáci mají za úkol najít a vyluštít správný název pohádkové postavy 	
7 min	<p>Přiřazování písmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do 4 skupin - každá skupina dostane obrázky pohádkových postav a písmena - žáci mají za úkol pojmenovat obrázek a najít ke každé pohádkové postavě její počáteční písmeno 	Skupinová práce
10 min	<p>Kolik slov vymyslíš?</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci zůstanou ve skupinách - učitel dá každé skupině papír - učitel řekne žákům písmeno, na které se žáci snaží vymyslet co nejvíce slov - učitel může dát žákům nějaké omezení – př. věci, které žáci mohou najít ve škole, doma apod. (záleží na šikovnosti žáků) 	Skupinová práce
5 min	<p>Reflexe</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) – př. bavil je brainstorming a zároveň se v něm něco nového dozvěděli (jedno kolečko vybarví červeně a druhé modře) 	
--	---	--

7.4.1 Vlastní realizace – reflexe

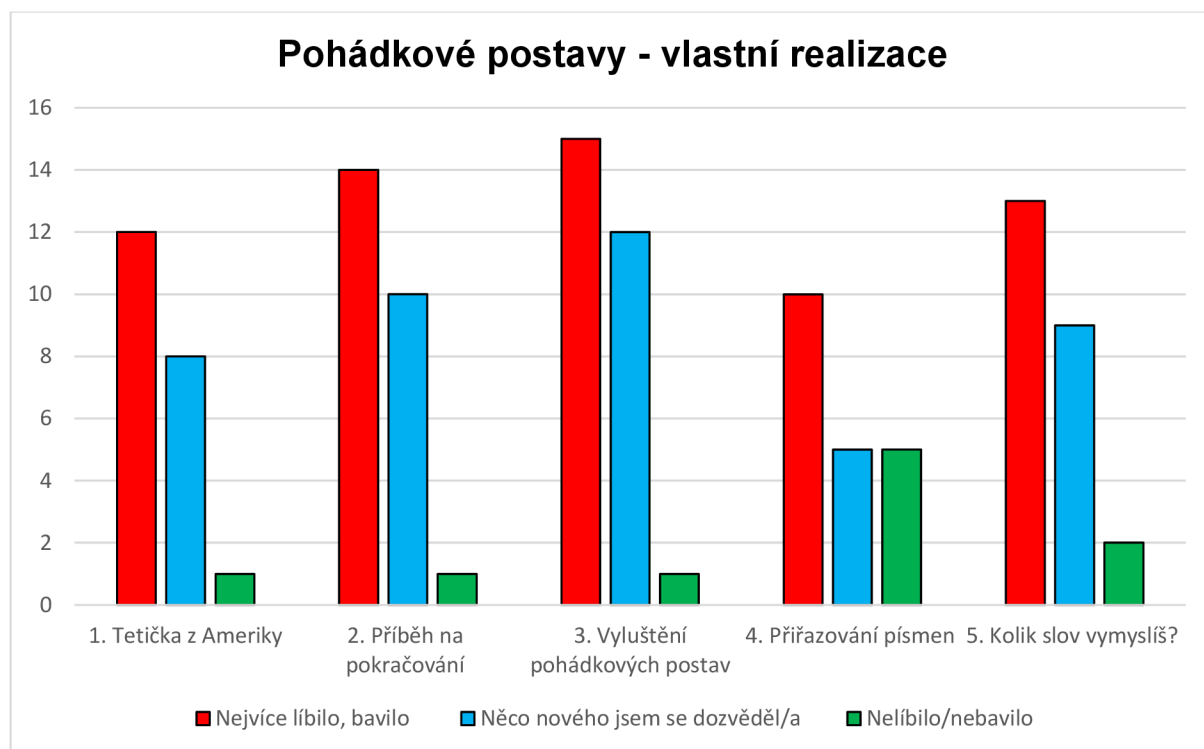
Čtvrtou přípravu jsem učila ve třídě, kde bylo 16 žáků. Hodina plynula podle plánu a žáci se do ní zapojili s nadšením. U aktivity – „Vyluštění pohádkových postav“ jsme se trochu zdrželi, pro některé žáky to bylo náročné. Aktivita „Kolik slov vymyslíš?“ se mi zdála obtížnější, pokud jsem žákům dala omezení, které bylo obecnější. Když jsem viděla, že s tím žáci mají problém, raději jsem zadání více specifikovala – př. hračky, které máš doma.

U „Příběhu na pokračování“ se žáci dost nasmáli. Každý říkal jednu větu, ale některé na sebe úplně nenavazovaly. Poté se aktivita začala dynamicky vyvíjet a žáci vymýšleli příběh, který byl kreativní a zajímavý. Zapojovali do příběhu mnoho své fantazie. Občas jsem musela zasáhnout, abych příběh udržela v rámci počátečního děje a abychom se nakonec dostali k logickému závěru.

7.4.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

V následujícím grafu 7 jsou uvedeny didaktické prostředky, které byly zrealizovány ve výuce.

Nejvíce žáky zaujala aktivita – „Vyluštění pohádkových postav“ a následně „Příběh na pokračování“.



Graf 7 - Pohádkové postavy – vlastní realizace

Nejvíce se žákům líbila druhá a třetí aktivita. U příběhu na pokračování se žáci dost nasmáli. Aktivita – „Vyluštění pohádkových postav“ žáky bavila ze všeho nejvíce. Kdo byl hotový, zkusil vymyslet nějakou hádanku na pohádkovou postavu tak, aby ji spolužák vyluštil.

Nejméně žáky nadchla aktivita – „Přiřazování písmen“. Tato aktivita byla pro většinu žáků velmi jednoduchá. Jedné dvojici však ostatní pomáhali. Objevovala se tam nejen první písmena pohádkových postav, ale také první slabika. Příště bych to spíše udělala na poslední písmeno. Bylo by to obtížnější pro ty, co to měli zvládnuté během chvíle.

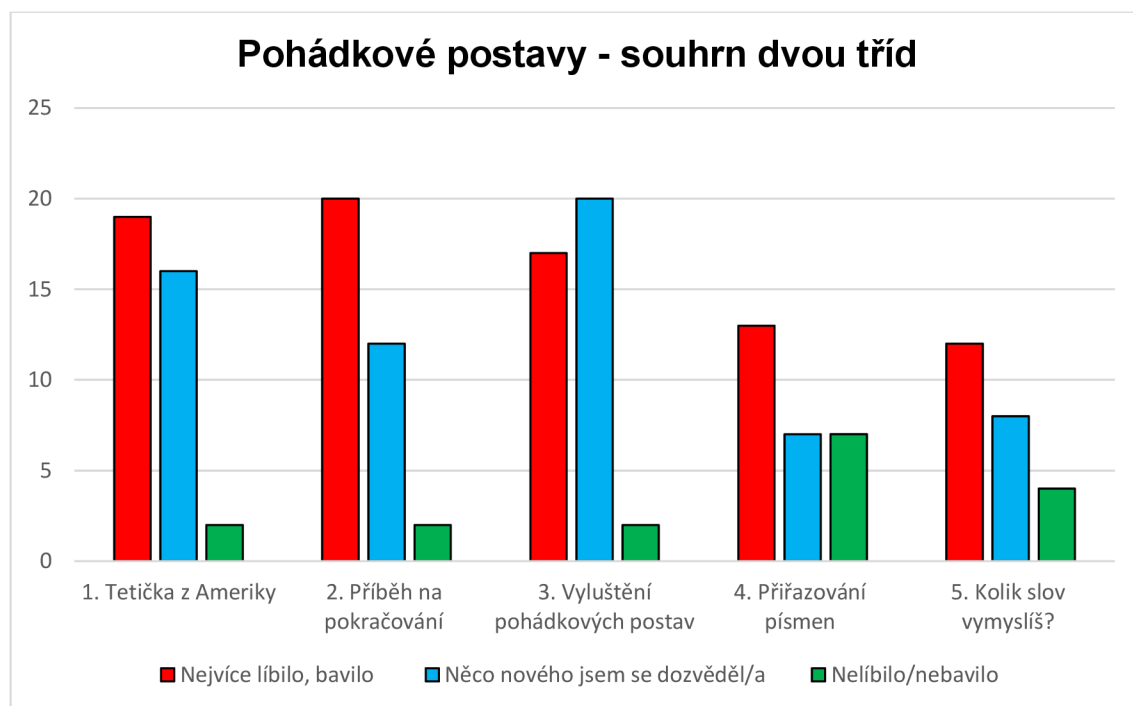
7.4.3 Reflexe učitele

U této přípravy si jedna z vyučujících přeházela jednotlivé aktivity. Příběh na pokračování a luštění pohádkových postav žákům trvalo déle, než jsem uvedla daný čas. Vyučující mi poté sdělila, že zpětné vazby (reflexe) jsou velmi komplikované, zaberou mnoho času a raději by zvolila nějaké jednodušší, které se nebudou stále opakovat.

7.4.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 36 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit z 5 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Z grafu 8 můžeme vyčíst zpětnou vazbu od žáků ze 2 tříd.



Graf 8 - Pohádkové postavy – souhrn dvou tříd

Příběh na pokračování žáky zaujal nejvíce. Tuto aktivitu jsem již sama zkoušela v praxi a je velmi oblíbená. Žáci se u ní vždy nasmějí. Dále v grafu vidíme, že žáky bavila aktivita – „Tetička z Ameriky“.

Nejméně se žákům líbilo přiřazování písmen. Na obrázcích byly pohádkové postavy klasických pohádek. Je možné, že je v dnešní době děti už ani neznají.

"♡"

Hodnocení hodiny 4.

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivitty:

1. Tetička z Ameriky ○○
2. Příběh na pokračování ○○
3. Vyluštění pohádkových postav ○○
4. Přiřazování písmen ○○
5. Kolik slov vymyslíš? ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

♡♡

Obrázek 6 - Hodnotící list 4 (autor)

7.5 Zvířátka

Vyučovací hodina na téma zvířátka začínala motivací, kdy žáci měli na tabuli několik obrázků s domácími zvířaty (příloha E1). Jejich úkolem bylo, aby je poznali. Poté jsem si u žáků ověřovala znalost rodinných členů u zvířat. Následně jsem žákům uváděla tvrzení, na které měli odpovídat ano x ne. Někteří žáci v tvrzeních pokračovali a vymýšleli si svá. Dále dostali pracovní listy (příloha E2), které byli na čtení s porozuměním. Na základě textu měli odpovídat a doplňovat správné odpovědi. Předposlední aktivita byla vyluštění domácích zvířat (příloha E3). Žáci chodili po třídě a luštili zvířátka z papíru. Správné odpovědi si chodili zapisovat na papír do lavice.

Před koncem hodiny žáci dostali hodnotící listy (obr. 7), které slouží pro zpětnou vazbu.

Fotografie ke Zvířátkům uvádím v příloze E1 – E3.

Zvířátka

Datum:	JÁ 27. 9. 2023	P. UČ. 27. 9. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
---------------	----------------------	--------------------------	-------------	----------------------

Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.
Čas vyučovací hodiny:	45 minut		
Téma:	Zvířátka – Čteme s porozuměním		
Cíl:	Žák čte s porozuměním. Žák odpovídá na otázky na základě přečteného textu.		
Vazba na RVP:	<i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i> <i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i>		
Pomůcky:	obrázky zvířátek, pracovní list, tabule, psací potřeby, papír, kartičky s přeházenými slovy zvířátek		
Metody:	didaktické hry, slovní, diskuzní		
Organizační formy:	frontální, individuální		

5 min	Obrázky zvířátek <ul style="list-style-type: none"> - učitel dá na tabuli obrázky několika zvířat (kočka, pes, prase, kráva, ovce, slepice) - žáci pojmenují obrázky, které jsou rozmístěné na tabuli - učitel se zeptá žáků, jak se od každého zvířete jmenuje maminka, tatínek a mládě 	
8 min	Moje tvrzení <ul style="list-style-type: none"> - učitel položí otázku – př. Žije ovce v lese? – žáci odpovídají, zda je to tvrzení pravdivé či nikoliv - následně zkouší vymýšlet tato tvrzení žáci 	

20 min	<p>Vyplnění pracovního listu</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá pracovní list - žáci si společně přečtou text k dalším úkolům <p>následně si vždy s paní učitelkou přečtou zadání a žáci sami doplňují – poté si to společně s učitelkou zkontrolují</p>	
7 min	<p>Vyluštění zvířátek</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel rozmístí kartičky s přeházenými slovy zvířat po třídě – kartičky jsou očíslované - žáci dostanou papír, ve kterém budou čísla od 1–7 - žáci budou chodit po třídě a budou se snažit rozluštit všechna zvířátka 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	

7.5.1 Vlastní realizace – reflexe

Pátá příprava byla na téma Zvířátka, ve třídě bylo 20 žáků. Samotné obrázky už byly velmi skvělou motivací, aby se žáci zapojili do práce. Jednotlivé obrázky jsem měla rozmístěné na tabuli. Obrázky jim poskytly vizuální podnět a motivovaly je k tomu, aby

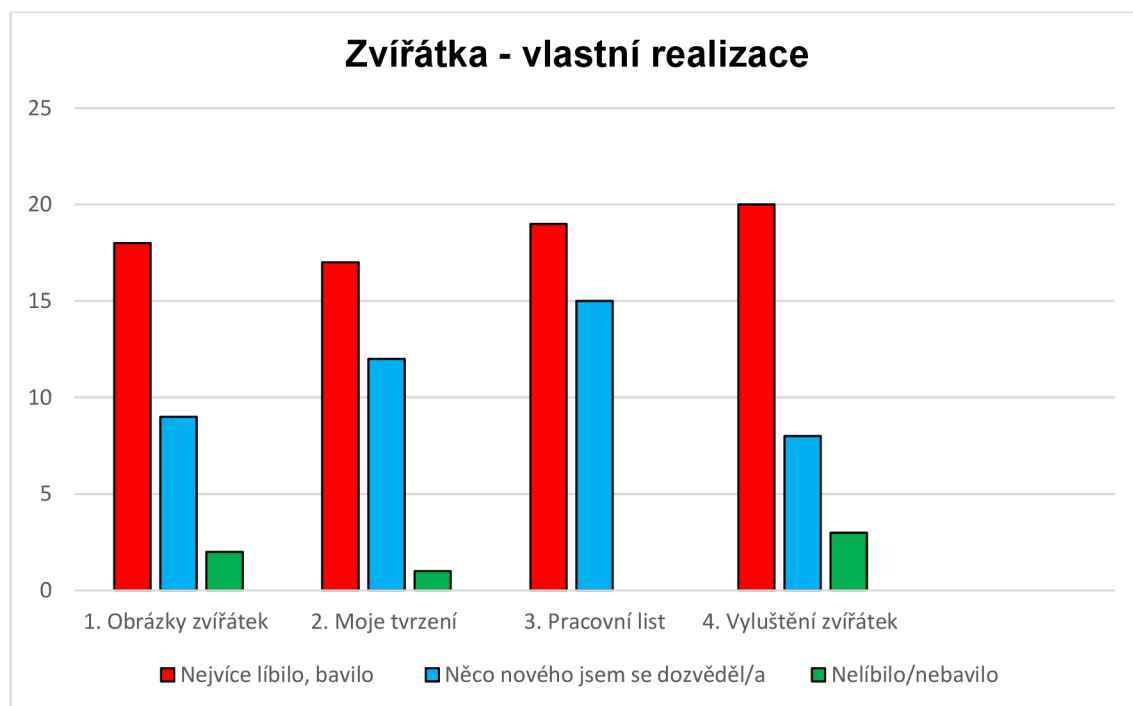
se do aktivity aktivně zapojili. Při přípravě obrázků na tabuli za mnou žáci přišli a vyprávěli mi, kdo jaké zvířátko má doma či u babičky. Následně jsme společně přečetli text u pracovního listu, kde sami doplňovali odpovědi. Nakonec jsme si vše společně zkontrolovali.

Aktivita – „Vylučování zvířátek“ je také zaujala. Nebyla složitá, jelikož se s ní setkali v předešlé hodině. Aktivity s pohybem se jim líbí. Chodí po třídě a poté si zapisují odpovědi na papír, který mají na lavici. Kdo byl hotový dříve, vymýšlel další rébusy pro své spolužáky.

Celá hodina probíhala v plynulém a dynamickém tempu. Aktivity byly propojeny a vytvářely logický celek, který umožňoval žákům postupně rozvíjet své znalosti a dovednosti.

7.5.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

Z níže uvedeného grafu vidíme, že v této vyučovací hodině se žáci dozvěděli několik nových informací. Zároveň pro ně didaktické prostředky byly přínosné a bavily je.



Graf 9 - Zvířátka – vlastní realizace

Nejvíce se žákům líbila aktivita „Vylučování zvířátek“ a „Pracovní list“. Nejvíce nových informací se dozvěděli z aktivit – „Pracovní list“ a „Moje tvrzení“. Někteří žáci, kteří

měli problémy s pamětí, vyjádřili nespokojenost, že tato aktivita byla příliš obtížná a nebyla zábavná. Snažila jsem se je namotivovat, poskytnout jim podporu a pomoc.

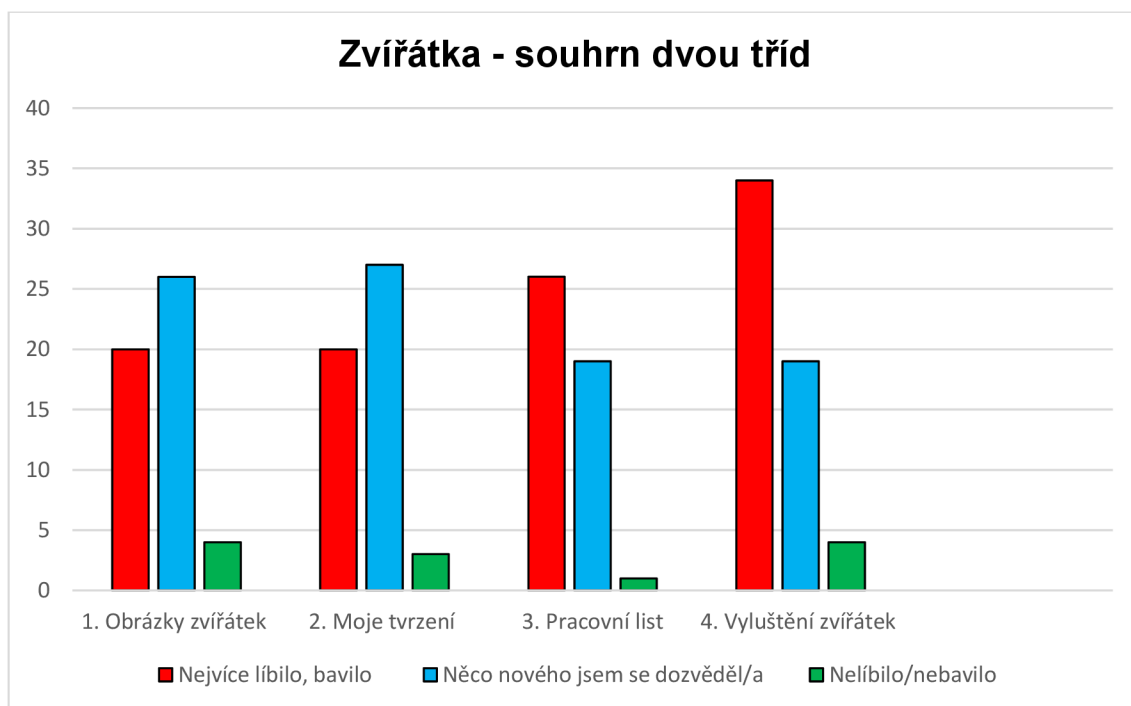
7.5.3 Reflexe učitele

Vyučující hodnotily hodinu jako časově vyhovující. Návrh aktivit byl vhodně přizpůsoben zájmu žáků o zvířátka. Největší zájem žáci projeví o aktivitu luštění zvířátek, kdy si poté sami zkoušeli dělat rébusy ze slov ve dvojici a navzájem luštit, které zvířátko je v písmenkách schované. Tato aktivita jim poskytla prostor pro kreativitu a rozvoj řečových dovedností.

7.5.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 39 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit ze 4 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Z následujícího grafu je patrné, že nejpoblárnějším didaktickým prostředkem u žáků byla aktivita – „Vyluštění zvířátek“.



Graf 10 - Zvířátka – souhrn dvou tříd

Aktivita luštění zvířátek byla u žáků nejvíce oblíbená. Mohlo to být způsobeno tím, že tato aktivita byla interaktivní a umožňovala žákům pohybovat se po třídě. Někteří žáci ji mohli vnímat jako soutěž, což některé mohlo motivovat k tomu, aby se snažili vyluštit všechna zvířátka co nejrychleji.

Některým žákům se zdálo, že aktivita s tvrzeními a obrázky zvířat nebyla dostatečně náročná. Mohlo to být způsobené tím, že učitelka se jich ptala na základní otázky týkající se členů zvířat (maminka, tatínek, dítě). Poté při hodnocení uvedli, že když mohli vymýšlet tvrzení sami, bavilo je to více. Při vymýšlení vlastních tvrzení museli žáci používat své znalosti o zvířatech a využívat svoji představivost.

Hodnocení hodiny 5.

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarví červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarví modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarví zeleně) ●

Aktivty:

1. Obrázky zvířátek ○○
2. Moje tvrzení ○○○
3. Pracovní list ○○○
4. Vyluštění zvířátek ○○○

Vybarví počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

Obrázek 7 - Hodnotící list 5 (autor)

7.6 Perníková chaloupka

Motivací pro tuto vyučovací hodinu byla didaktická pomůcka v podobě rozstříhaného obrázku, ze kterého žáci měli poznat téma hodiny. Poté vyučující žákům přečetly krátký úryvek, ze kterého žáci poznali, kterou pohádkou se budeme zabývat. Následně jsme si rozdali obrázkové čtení, které žáky namotivovalo.

V druhé části hodiny žáci pracovali s didaktickým materiálem v podobě pracovního listu, ve kterém kroužkovali ano x ne podle daných tvrzení. Správné odpovědi jsme si zkontrolovali a pracovali s textem, kde jsme je vyhledávali.

Na konci hodiny žáci vyplnili hodnotící list s didaktickými prostředky (obr. 8), který slouží ke zpětné vazbě.

Fotografie k Perníkové chaloupce jsou v příloze F1 – F3.

Perníková chaloupka

Datum:	JÁ 10. 10. 2023	P. UČ. 13. 10. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.	
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Perníková chaloupka – Metody kritického myšlení			
Cíl:	Žák zná pohádku O perníkové chaloupce. Žák odpoví na otázky ano x ne dle správnosti pohádky. Žák se seznámí s metodou kritického myšlení.			
Vazba na RVP:	<p><i>ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i></p> <p><i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i></p>			
Pomůcky:	obrázek chaloupky, obrázkové čtení, pracovní list s tvrzeními ano x ne			
Metody:	slovní, diskuzní, metoda řešení problémů (učíme se navzájem)			
Organizační formy:	práce ve dvojici, frontální, individuální			

7 min	Motivace – rozstříhaný obrázek	Práce ve dvojici
-------	---------------------------------------	------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům do lavice rozdá jeden rozstříhaný obrázek - žáci obrázek složí – za úkol mají podle něj zjistit, o jaké pohádce dnešní hodina bude - žáci předvídají, o čem by pohádka mohla být 	
3 min	<p>Přečtení úryvku</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel přečte úryvek pohádky – žáci hádají, o jakou pohádku se jedná - úryvek: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ „Měli hlad, a tak si uloupili perník poprvé, podruhé, a když si ho uloupili po třetí vylezla ježibaba, chytila je do chaloupky a strčila do klece. „Pěkně si vás vykrmím a pak upeču a sním,“ radovala se ježibaba. 	
15 min	<p>Obrázkové čtení</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel rozdá žákům do dvojice (lavice) obrázkové čtení - žáci se budou střídat ve čtení - až pohádku žáci přečtou, učitel si s nimi může povídat o různých verzích pohádky O perníkové chaloupce, které žáci znají 	
15 min	<p>Otázky ano x ne</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel každému rozdá pracovní list, do kterého budou žáci vybarvovat buď ano, nebo ne na základě správnosti otázek 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku 	

	<ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	
--	---	--

7.6.1 Vlastní realizace – reflexe

Pátá příprava na téma Perníková chaloupka vyšla na celou vyučovací hodinu. Ve třídě bylo 20 žáků, kteří se aktivně zapojili do všech aktivit. Žáky velmi zaujalo obrázkové čtení, které bylo pro žáky velmi přínosné. Pomohlo jim lépe porozumět ději pohádky a rozvíjelo jejich čtenářskou gramotnost. Kdybychom mohli pokračovat dále, určitě bych je v další hodině nechala nějaký příběh ztvárnit právě pomocí obrázkového čtení. Následně jsme si rozdali pracovní list, ve kterém byly otázky – ano x ne. Společně jsme si říkali správné odpovědi.

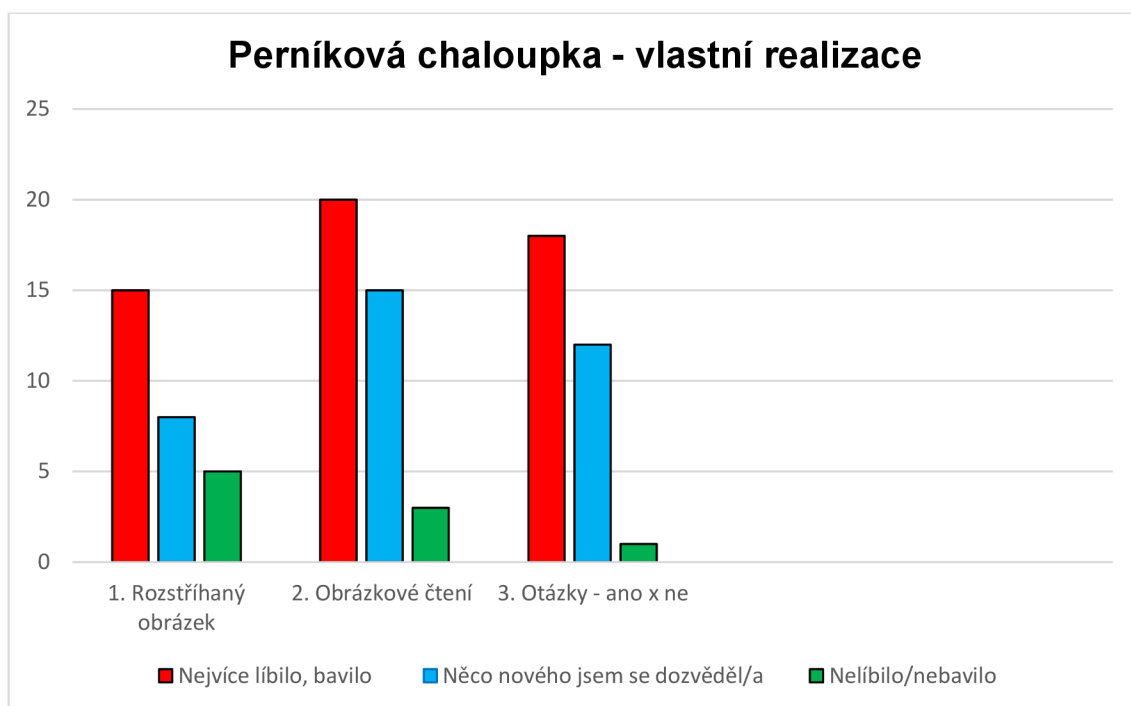
Pro příště bych vynechala samotnou motivaci pomocí rozstříhaného obrázku a začala rovnou přečtením úryvku a následnou prací.

Souhlasím s vyučujícími, které mi do své reflexe uvedly, že obrázek, který jsem použila pro motivaci, byl pro žáky příliš jednoznačný. Žáci z něj hned poznali, o jakou pohádku se jedná, a proto nebyli při poslechu úryvku z pohádky nuceni příliš přemýšlet. Obrázek bych pro příště vynechala a hodinu začala přímo přečtením úryvku z pohádky.

Případně by mohlo být pro žáky přínosné, pokud bychom si přečetli úryvek z pohádky. Žáci by si odpověď zaznamenali do tabulky a až poté si poskládali rozstříhaný obrázek, který by jim vyjádřil, zda pohádku uhodli.

7.6.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

Z níže uvedeného grafu můžeme vidět, že zpětná vazba žáků z páté přípravy na téma Perníková chaloupka byla převážně pozitivní.



Graf 11 - Perníková chaloupka – vlastní realizace

Nejvíce žáky zaujala aktivita – „Obrázkové čtení“, která pro ně byla motivující a díky které se dozvěděli i něco nového. Další oblíbenou aktivitou byl pracovní list s otázkami „ano x ne“.

Nejméně žáky zaujala aktivita s rozstříhaným obrázkem. Bylo to pro žáky asi příliš snadné. Obrázek byl rozstříhaný na 6 dílků. Pro příště bych ho rozstříhala na více částí.

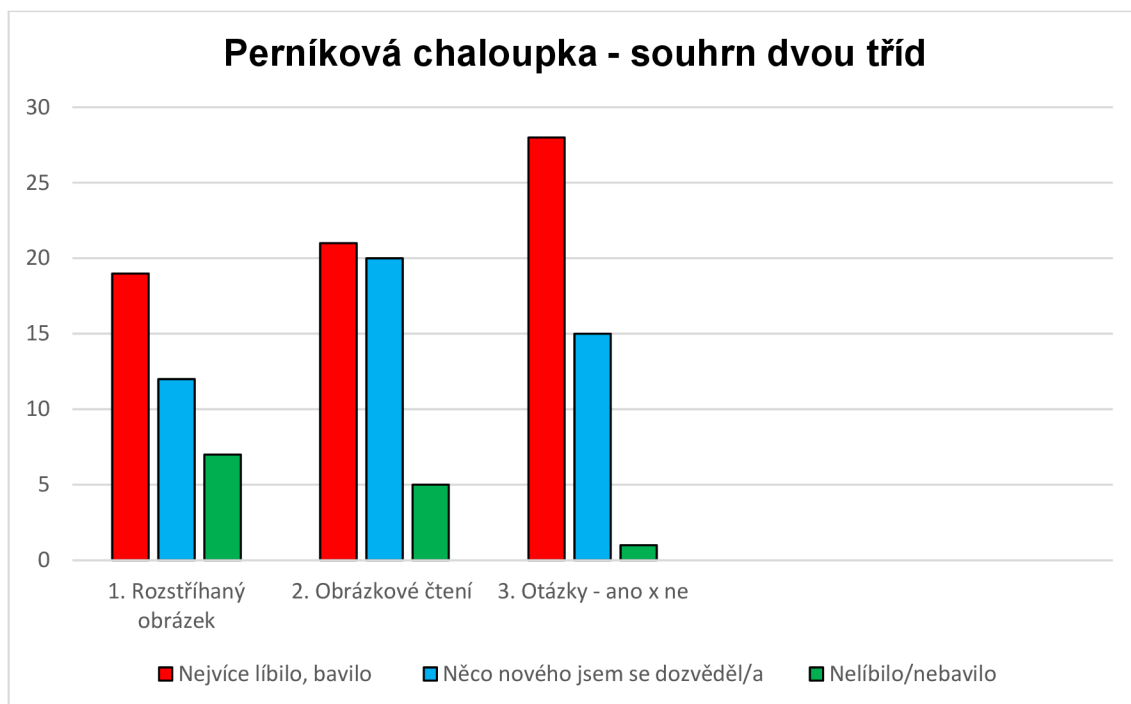
7.6.3 Reflexe učitele

Vyučující si přehodila první a druhou aktivitu, kdy rozstříhaný obrázek dala žákům až po přečtení úryvku. Žákům se obzvlášť líbila aktivita s obrázkovým čtením, které s nimi paní učitelka nepoužívá. Je to efektivní didaktický prostředek pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Poskytuje žákům příležitost k samostatnému učení a podporuje rozvoj kritického myšlení.

7.6.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 34 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit ze 3 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Z grafu můžeme vyčíst, že hodina byla úspěšná. Žáci se aktivně zapojili do výuky a získali nové informace.



Graf 12 - Perníková chaloupka – souhrn dvou tříd

Z reflexe vidíme, že se jim velmi líbily otázky ano x ne. Zároveň ocenili obrázkové čtení, díky kterému se dozvěděli něco nového.

Nejméně se jim líbila aktivita skládání rozstříhaného obrázku, která pro ně byla příliš jednoduchá a nepřinesla jim žádné nové poznatky.

Hodnocení hodiny 6.

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně)
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře)
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně)

Aktivity:

1. Rozstříhaný obrázek ○○
2. Obrázkové čtení ○○
3. Otázky ano x ne ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

Obrázek 8 - Hodnotící list 6 (autor)

7.7 Perníková chaloupka, Červená karkulka

Hodinu jsme zahájili rozdělením žáků do čtyř skupin. Dvě skupiny si vylosovaly pohádku O perníkové chaloupce a dvě skupiny pohádku O Červené karkulce. Následně měly skupiny několik minut na to, aby se domluvily na rolích a rozvržení scény. Poté každá skupina dramatisovala svou pohádku. V druhé části hodiny si žáci zahráli pohádkový dobble (příloha G2). K tomu si předem ujasnili názvy pohádkových postav podle legendy (příloha G1), kterou měli k dispozici.

Tato hodina využívá didaktické prostředky na rozvoj čtenářské gramotnosti, dramatické výchovy a herních dovedností.

Ke konci hodiny žáci vyplnili hodnotící listy (obr. 9).

Fotografie k Červené karkulce a Perníkové chaloupce jsou v příloze G1 – G2.

Červená karkulka, Perníková chaloupka

Datum:	JÁ 25. 10. 2023	P. UČ. 25. 10. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení	Ročník:	1.	
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Červená karkulka, Perníková chaloupka – dramatizace			
Cíl:	Žáci zahrají pohádku podle lidové pohádky.			
Vazba na RVP:	ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev			
Pomůcky:	Dobble			
Metody:	inscenační, diskuzní, didaktické hry			
Organizační formy:	skupinová práce			

3 min	<p>Pohádky</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do 4 skupin - 2 skupinky dostanou pohádku O perníkové chaloupce, 2 skupinky – O Červené karkulce 	Práce ve skupině
7 min	<p>Příprava na dramatizaci</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci se ve skupince domluví, kdo bude hrát jakou roli z pohádky – společně si zkusí nacvičit pohádku 	
25 min	<p>Dramatizace</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci hrají po skupinkách pohádku pro ostatní spolužáky 	
5 min	<p>Pohádkový dobble</p> <ul style="list-style-type: none"> - žáci si do skupinek vezmou dobble, který si společně zahrají 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	

7.7.1 Vlastní realizace – reflexe

Příprava na téma Červená karkulka, Perníková chaloupka byla úspěšná. Žáci se aktivně zapojili do výuky a projevíli velký zájem o dramatizaci a hru dobble.

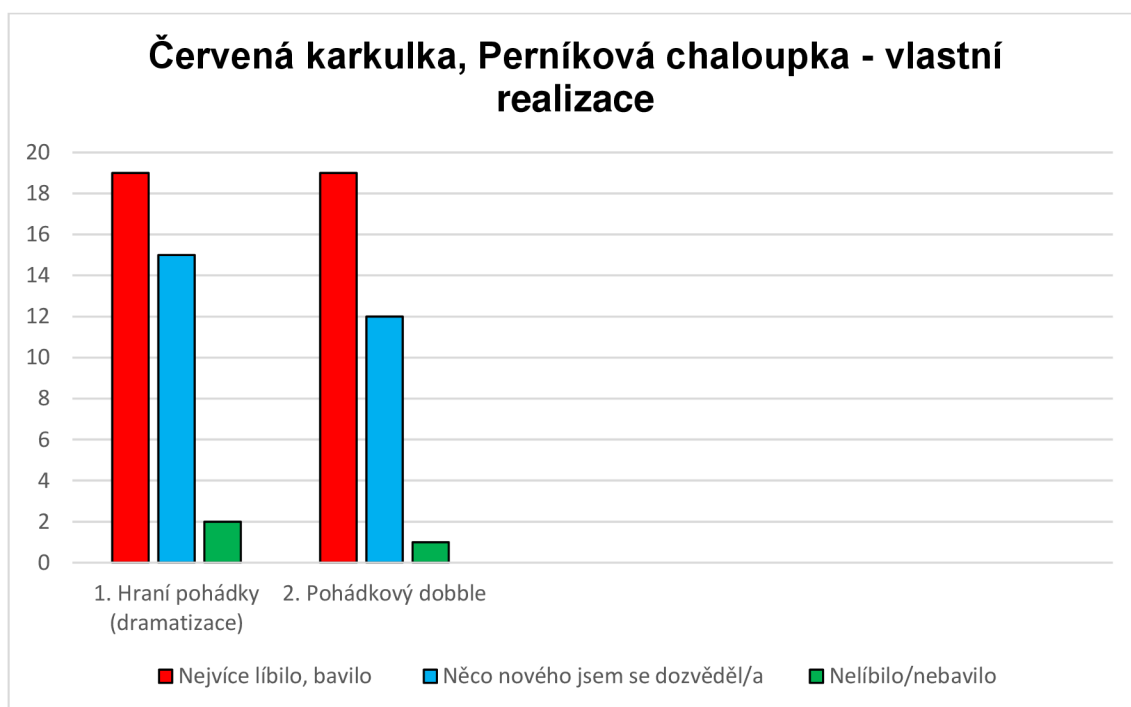
Ve třídě jsem měla 19 žáků. Hodinu jsem odučila v časové dotaci 45 minut. Žáci chtěli, abych jim „Pohádkový dobble“ ve škole ponechala. Věnovala jsem ho žákům, aby si mohli o přestávkách hrát.

Z celé hodiny jsem měla velmi dobrý pocit. Závěrem lze říci, že hodina byla pro žáky přínosná a zábavná.

7.7.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

Z níže uvedeného grafu vyplývá, že žáci byli s hodinou velmi spokojeni. Většina žáků se shodla, že se jim aktivity v hodině líbily a že se v nich něco nového naučili.

Toto zjištění je důležité, protože naznačuje, že hodina pro žáky byla efektivní. Efektivní výuka je taková, která je pro žáky atraktivní a zároveň jim poskytuje nové poznatky.



Graf 13 - Červená karkulka, Perníková chaloupka – vlastní realizace

Žáky velmi bavila dramatizace i samotný pohádkový dobble. Dva žáci ve třídě měli problém s hraním, proto se domluvili, že budou hrát pouze rekvizitu (chaloupku, les). Toto řešení bylo pro tyto žáky přínosné, protože jim umožnilo zapojit se do aktivity a zároveň se vyhnout stresu z hraní.

Ostatní žáci si samotné hraní pohádky velmi užívali. Měla jsem z nich obrovskou radost, protože se aktivně zapojili do výuky a projevíli zájem o dané téma.

7.7.3 Reflexe učitele

Hodina s pohádkami byla pro žáky přínosnou zkušeností, která jim pomohla rozvinout slovní zásobu, dramatické a herní dovednosti. Žáci se aktivně zapojili do dramatizace pohádky, což je pro ně oblíbená aktivita. Při výběru rolí však došlo k určitým problémům, protože žáci se nechtěli vzdát svých oblíbených postav. V jedné skupině se žáci těžko domlouvali, proto paní učitelka musela role přidělit sama.

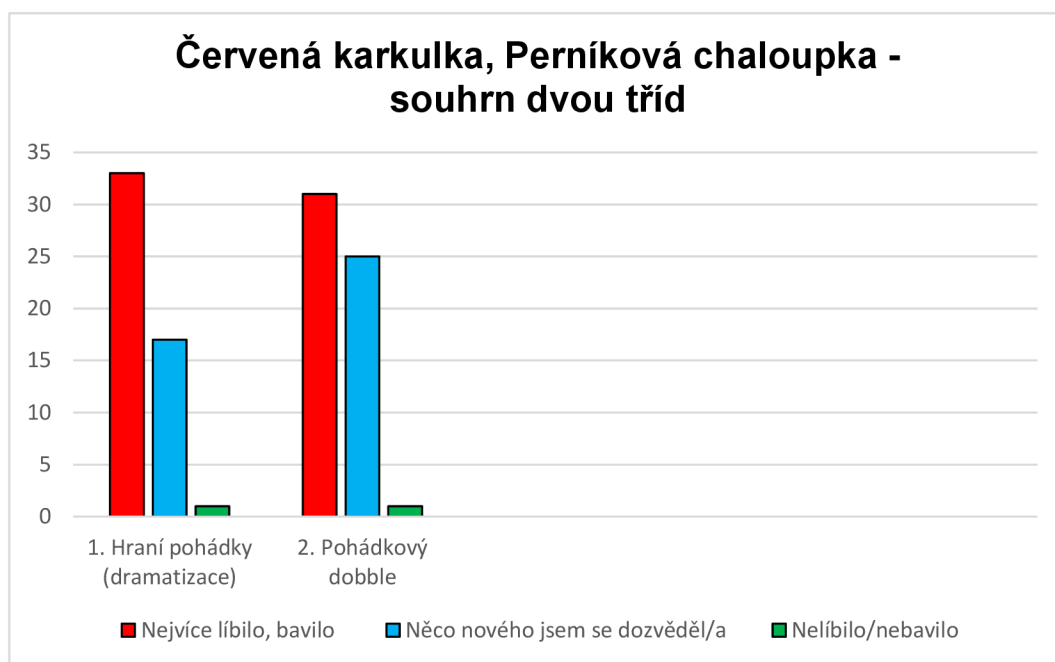
Tato situace je běžná v počátečních fázích výuky dramatizace. Je důležité, aby vyučující žáky podporoval a pomáhal jim s výběrem rolí.

Pohádkový dobble byl pro žáky velmi zábavnou aktivitou, kterou si užívali. Poté jim ho vyučující půjčovala i o přestávce, aby si žáci mohli zahrát.

7.7.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 33 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit ze 2 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Graf uvádí, že realizace samotné výuky byla pro žáky přínosná.



Graf 14 - Červená karkulka, Perníková chaloupka – souhrn dvou tříd

Žáci byli nadšeni z celé hodiny, což je patrné z grafu, ve kterém uvedli, že se jim aktivity líbily a že se v nich naučili něco nového. Domnívám se, že nemuseli znát samotnou hru dobře, případně některé pohádkové bytosti, které se v ní objevily. Dramatizace pohádky je pro žáky oblíbenou aktivitou, která jim pomáhá lépe porozumět ději pohádky.

"♥"

Hodnocení hodiny ^{7.}

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Hraní pohádky (dramatizace) ○○
2. Pohádkový dobble ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

Obrázek 9 - Hodnotící list 7 (autor)

7.8 Kvítečková chaloupka

Kvítečková chaloupka obsahuje několik didaktických prostředků, které byly využity k rozvinutí prvopočátečního čtení.

V úvodu hodiny vyučující použil aktivizační činnost, která byla zaměřena na rozvoj slovní zásoby a porozumění textu. Vybral několik neznámých slov z textu pohádky Kvítečková chaloupka, která byla tématem hodiny, a napsal je na tabuli. Žáci se pak společně snažili význam těchto slov odhadnout nebo vysvětlit. Pokud žáci význam slov znali, vysvětlili je ostatním spolužákům. Pokud ne, vysvětlil je vyučující. Pro vysvětlení slov, která bylo možné ukázat, použil vyučující interaktivní tabuli, na kterou zobrazil obrázky nebo videa. Tento prostředek byl zaměřený na rozvoj porozumění textu a slovní zásobu. Následně jsme si společně přečetli pohádku – Kvítečkovou chaloupku (příloha H2), kterou dočítal vyučující. Poté měl vyučující připravené otázky k textu, na které se ptal žáků. Otázky byly otevřené, aby umožnily žákům vyjádřit své vlastní názory.

V závěru hodiny vyučující žáky vyzval k aktivitě „Vymyšlená květina“ (příloha H1), kdy se žáci rozdělili do skupin (kdo chtěl, pracoval individuálně) a vymýšleli vlastní rostlinu. Při dokončování květiny se vyučující žáků ptal – „Co by bylo, kdyby?“ – př. Co by bylo, kdyby rostliny uměly mluvit? Žáci při skupinové práci odpovídali na otázky. Tyto otázky měly žákům pomoci rozvíjet jejich představivost a kreativitu.

V posledních pár minutách hodiny si žáci vyplnili hodnotící listy (obr. 10). Tyto listy jim umožnily vyjádřit svůj názor na průběh hodiny a na to, co se jim na hodině líbilo a co ne. Zároveň se zde také naučili něco nového.

Fotografie ke Kvítečkové chaloupce jsou uvedené v příloze H1 – H2.

Kvítečková chaloupka

Datum:	JÁ 10. 11. 2023	P. UČ. 15. 11. 2023	Zpracovala:	Michaela Stejskalová
Předmět:	Český jazyk – čtení		Ročník:	1.
Čas vyučovací hodiny:	45 minut			
Téma:	Kvítečková chaloupka – Rozvíjení fantazie			
Cíl:	Žák dle fantazie vymyslí květinu a nová slova.			
Vazba na RVP:	<p><i>ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti</i></p> <p><i>ČJL-3-1-03 respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru</i></p> <p><i>ČJL-3-1-07 na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev</i></p>			
Pomůcky:	tabule, křída, pohádka – Kvítečková chaloupka, papír, psací potřeby			
Metody:	diskuzní, slovní			

Organizační formy:	frontální, skupinová práce
---------------------------	----------------------------

3 min	<p>Neznámá slova</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel napíše na tabuli několik slov, která žáci nemusí znát - neznámá slova: oněměl, plevel, lenořit, řídit nemeškat, rýč, motyčka 	
20 min	<p>Čtení pohádky</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel rozdává text pohádky do lavice (do dvojice) - učitel vyvolává žáky tak, aby se všichni vystřídali po 1 větě - zbytek pohádky dočte učitel - učitel se nakonec žáků zeptá: <i>Je v pohádce nějaké slovo, kterému nerozumíte?</i> - <i>Jak byste se vy zbavili babice Plevelice?</i> 	
4 min	<p>Otázky k pohádce</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům pokládá otázky <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Jak se jmenovala chaloupka? (Kvítečková chaloupka) ⇒ Kde stála? (na louce) ⇒ Kdo v ní bydlel? Kolik skřítků bylo? (3 skřítky) ⇒ Jak se dozvěděli o babice Plevelici? ⇒ Jak se zbavili babice Plevelice? 	
7 min	<p>Vymyšlená květina</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žáky rozdělí do 4 skupin - každá skupinka dostane papír a připraví si psací potřeby - učitel žákům řekne: <i>„Děti vzpomeňte si každý na nějakou květinu. Teď si společně ve skupince</i> 	Skupinová práce

	<p><i>zkusíte vymyslet svoji vlastní. Zkuste si ji společně nakreslit a následně o ní vymyslet krátkou pohádku. Jak se to stalo, proč jste se stali zrovna touto květinou, jak se vaše květina jmenuje a kde roste.“</i></p>	
6 min	<p>Co by bylo, kdyby?</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům řekne, ať zkusí vymyslet, co by bylo, kdyby: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>př. květiny a stromy uměly mluvit</i> ⇒ <i>domy byly nafukovací</i> ⇒ <i>lidé by uměli procházet zdí</i> ⇒ <i>lidé by byli neviditelní</i> 	
5 min	<p>Reflexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům rozdá hodnotící listy - žáci si vytáhnou červenou, modrou a zelenou pastelku - učitel žákům čte otázky, následně zrekapituluje hodinu pomocí bodů, které žáci mají zapsané v hodnotícím listě - žáci pomocí pastelek vybarví kolečka, podle toho, co se jim povedlo či nelíbilo - nakonec vybarví jednou pastelkou počet hvězdiček podle toho, jak se jim hodina líbila (čím více hvězdiček vybarví, tím se jim hodina líbila více) - žáci mohou vybarvit i 2 aktivity (2 kolečka) 	

7.8.1 Vlastní realizace – reflexe

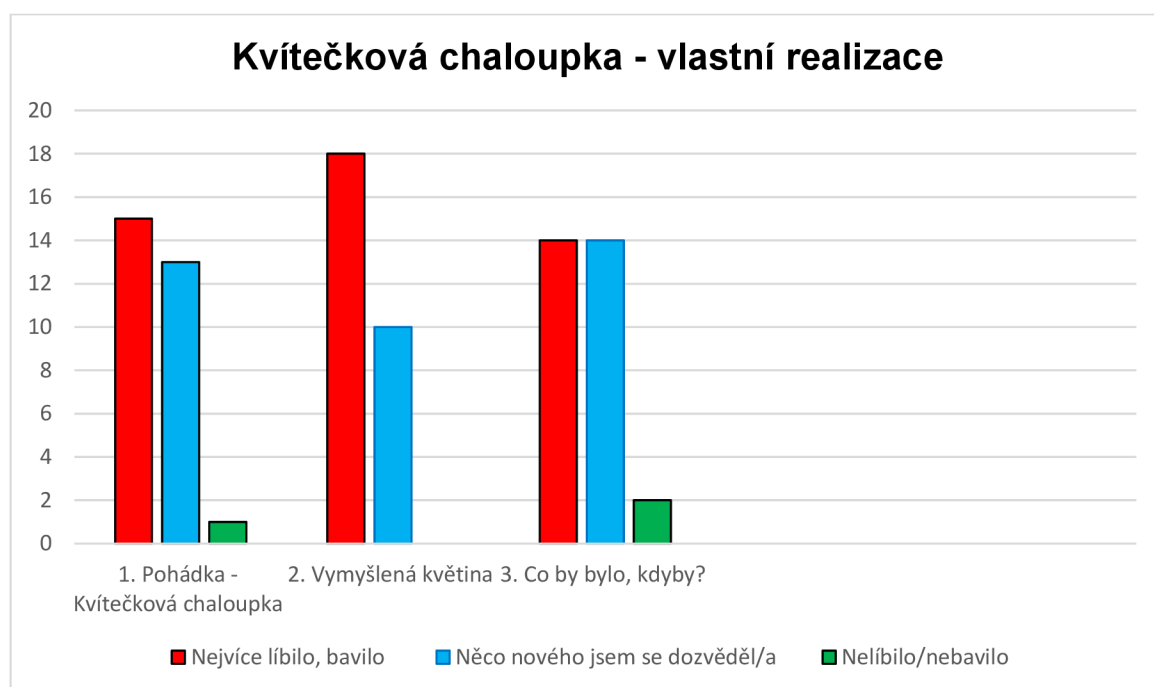
Na Kvítečkovou chaloupku jsem ve třídě měla 18 žáků. Časová dotace 45 minut. Pohádku jsem žákům dočítala, aby žáci měli více času na aktivitu - „Vymyšlená květina“. Žáci pozorně poslouchali. Každý si chtěl ztvárnit svoji květinu, proto jsem je nechala pracovat individuálně. Někteří chtěli pracovat společně ve skupině, jiní raději samostatně.

Dala jsem jim na vybranou. Při tvorbě květiny jsme dělali aktivitu – „Co by bylo, kdyby?“ Byla jsem nadšená, co žáci vymysleli, co je napadlo a jak obrovskou mají představivost.

7.8.2 Reflexe žáků z vlastní realizace

V následujícím grafu je uvedeno, že žáky nejvíce zaujala aktivita – „Vymyšlená květina“. Tato aktivita vyžadovala, aby žáci zapojili svoji představivost a kreativnost. Žáci vymýšleli vlastní rostlinu, kdy k ní měli vytvořit krátkou pohádku/příběh, určit vlastnosti či její schopnosti.

Mnoho žáků se v hodině něco nového naučilo či dozvědělo. Jsem ráda, že se jim aktivity líbily a že byly prospěšné pro jejich následující vzdělávání.



Graf 15 - Kvítečková chaloupka – vlastní realizace

Nejvíce se žákům líbila aktivita – „Vymyšlená květina“. Nejvíce se dozvěděli nových informací u aktivity – „Co by bylo, kdyby?“

7.8.3 Reflexe učitele

Vyučující mi sdělila, že hodina na téma Kvítečková chaloupka byla moc hezká. Upozornila mě, že pokud by s žáky chtěla dočítat pohádku a zpracovávat květinu samostatně, potřebovala by na to 2 vyučovací hodiny.

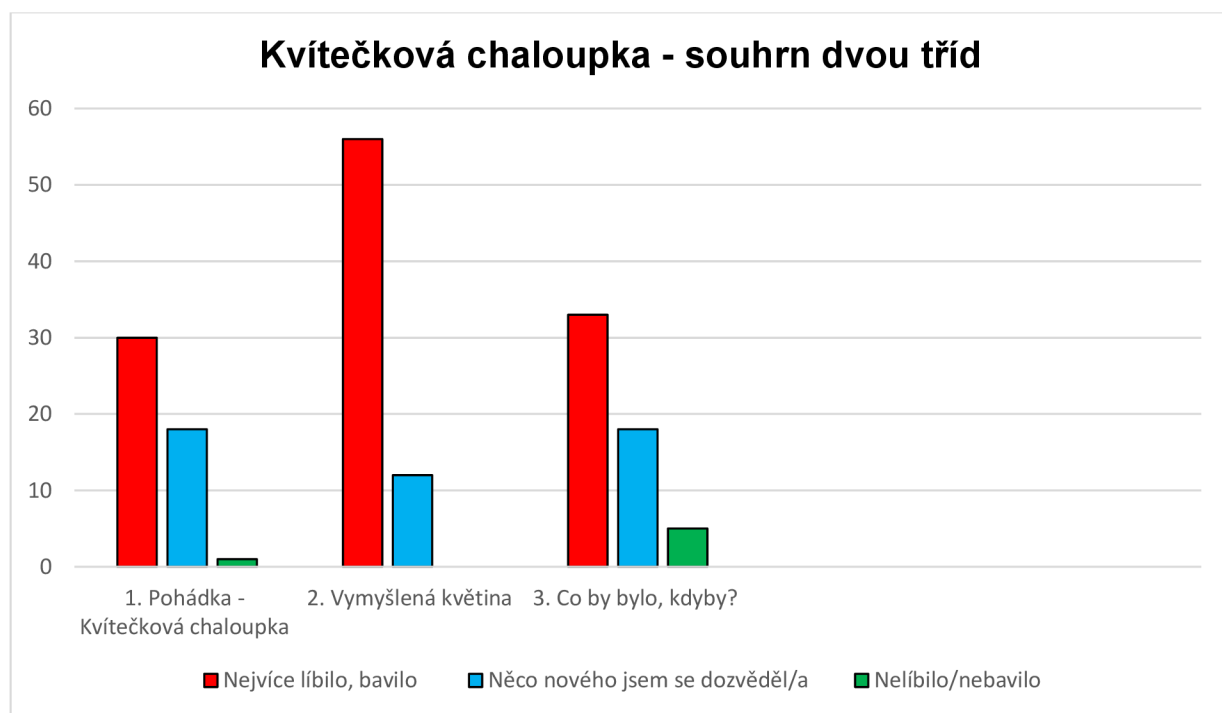
Podle hodnocení, které žáci vyplnili na konci hodiny, se jim nejvíce líbila aktivita – „Vymyšlená květina“. V hodnocení vybarvovali 2 červené kruhy, což je nejvyšší možné hodnocení.

Žáci se také vyjádřili, že by si rádi květinu nakreslili na větší formát ve výtvarné výchově. Tato aktivita by jim umožnila rozvinout kompetenci v oblasti výtvarného projevu. Květina by mohla být nakreslena v realistickém nebo v abstraktním stylu.

7.8.4 Reflexe žáků – souhrn dvou tříd

Celkově se reflexe zúčastnilo 36 žáků. Každý z nich měl na výběr vybarvit ze 3 aktivit, které se mu nejvíce líbily, ve kterých se něco nového dozvěděl, popřípadě i tu, která ho vůbec nebavila.

Z grafu můžeme vyčíst, že aktivity byly pro žáky přínosné.



Graf 16 - Kvítečková chaloupka – souhrn dvou tříd

Nejvíce se žákům líbila aktivita – „Vymyšlená květina“. To říkaly i paní učitelky. Z ostatních dvou aktivit se žáci dozvěděli i nové informace. Jsem ráda, že žáky hodina tolik nadchla.

8.

Hodnocení hodiny

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Pohádka - Kvítečková chaloupka ○○
2. Vymyšlená květina ○○
3. Co by bylo, kdyby? ○○

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

☆☆☆☆☆

Obrázek 10 - Hodnotící list 8 (autor)

7.9 Rizika porovnání příprav hodin

Porovnávání mé výuky s prací obou vyučujících má několik rizik. V první řadě je rozdíl mezi mnou – začínající učitelkou a vyučujícími, kdy jedna vyučující má 20 let praxe a druhá 35 let.

Realizace hodin s žáky ovlivňuje mnoho faktorů. Zaměřím se na specifické aspekty relevantní pro začínající učitelku, jakož i na proměnné, které se liší v závislosti na konkrétní situaci ve výuce.

Zkušenost také hraje klíčovou roli v hodnocení výuky. Začínající učitelka se teprve učí efektivně řídit výuku a reagovat na různé situace ve třídě. Naproti tomu zkušení pedagogové s 20letou či 35letou praxí disponují rozsáhlým repertoárem pedagogických strategií a dokáží lépe reagovat na individuální potřeby žáků. Velkým rozdílem je také to, že vyučující znají své žáky, oproti mému docházení do třídy, kdy jsem žáky neznala.

Motivace a zájem žáků se lišil v závislosti na tématech, aktivitách a celkové atmosféře ve třídě. Některá aktivita, jako je například Popletená pohádka, mohla zaujmout některé žáky více než jiné. Někteří dané pohádky znají od útlého dětství, jiní je nikdy neslyšeli.

Zjistila jsem, že také den a čas výuky velmi ovlivnil úroveň koncentrace a aktivity žáků. Na začátku týdne bývají žáci obvykle více motivovaní a soustředění, zatímco ke konci

týdne se jejich pozornost snižovala. Všimla jsem si, že i podobně v pozdějších hodinách dne bývají žáci unavenější a méně vnímaví, což mohlo také ovlivnit výsledky v hodnotících listech.

Na celkovou výuku poté mohou mít vliv i vnější faktory, jako je počasí, atmosféra ve třídě nebo neočekávané události. Tyto faktory mohou ovlivnit chování žáků a jejich receptci výuky.

Závěrem nemohu hodnotit hodiny vyučujících, jelikož jsem nebyla přítomna. Z mé zkušenosti po realizaci hodin mohu říct, že žáci byli ve větší míře nadšeni a zaujati prací. Hodiny jsem realizovala vždy v prvních dvou hodinách, kdy žáci byli aktivní a soustředění.

7.10 Komplexní porovnání pomůcek

V rámci komplexního porovnávání pomůcek jsem vyhodnotila hodnotící listy z mé výuky a z výuky dvou vyučujících dohromady.

V níže uvedeném grafu je popsáno 9 didaktických prostředků, které na základě hodnotících listů žáky nejvíce bavily a zaujaly je.



Graf 17 - Didaktické prostředky, které žáky nejvíce zaujaly/bavily

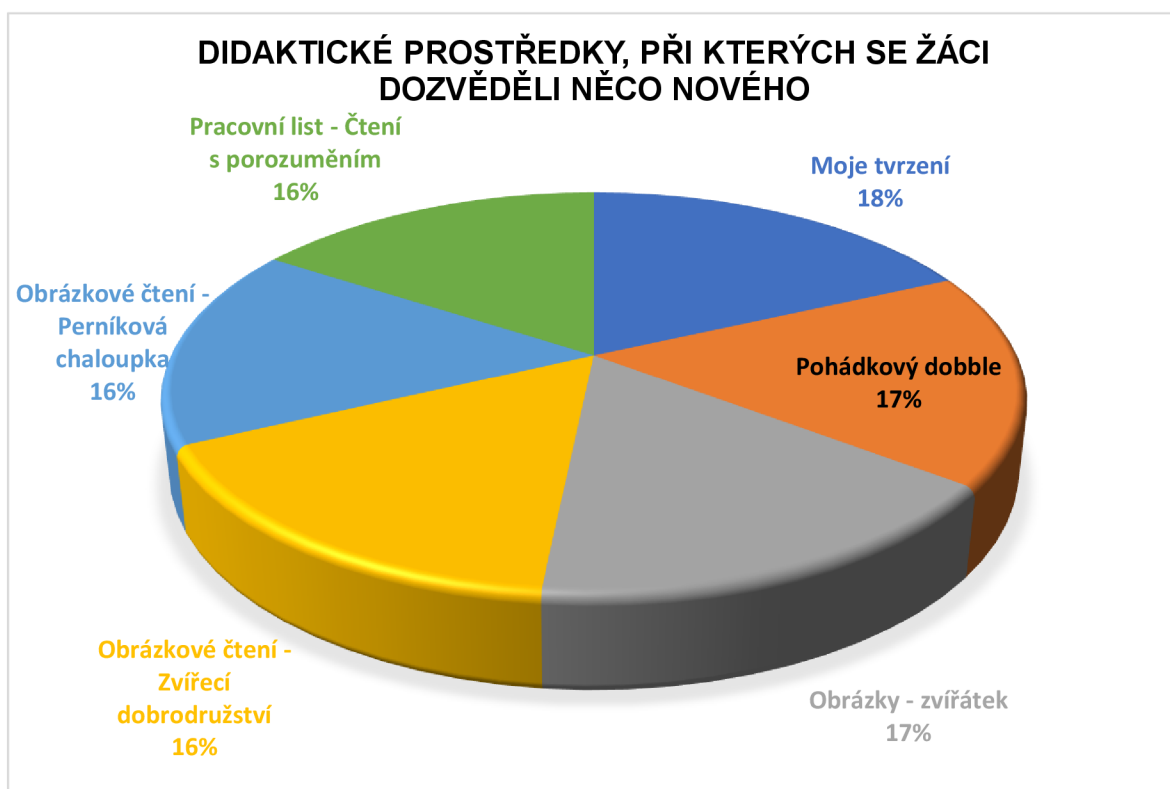
Z hodnocení žáků vyplynulo, že nejvíce preferovaným didaktickým prostředkem byla aktivita s názvem – „Vymyšlená květina“. Žáci při této aktivitě byli rozdělení do skupin.

Každá z nich dostala papír a připravila si psací potřeby (tužku, pastelky, fixy). Učitel žáky namotivoval, aby si každý z nich vzpomněl na nějakou květinu a poté zkusili vymyslet svoji vlastní. Jejich úkolem bylo květinu ztvárnit a poté k ní vymyslet krátkou pohádku.

Oproti ostatním uvedeným didaktickým prostředkům, které vykazovaly srovnatelnou úroveň zájmu, tato aktivita vynikala v míře zapojení a kreativity žáků. Tento prostředek u žáků rozvíjí kreativitu, myšlení a komunikační schopnosti.

Z následujícího grafu se dozvídáme, že v prostředku – „Moje tvrzení“ se žáci dozvěděli nejvíce informací. V této aktivitě měli za úkol formulovat tvrzení (otázky) a diskutovat o jejich pravdivosti s ostatními spolužáky.

Aktivita „Pohádkový dobble“ se ukázala jako druhá obohacující v oblasti informovanosti. Domnívám se, že to souvisí s nedostatečnou znalostí klasických pohádek u mnoha žáků. Dobble s vyobrazením typických pohádkových postav – př. vodník, šašek, tři prasátka, drak, loupežník aj.) tak pro ně představovalo nový a atraktivní způsob poznávání.



Graf 18 - Didaktické prostředky, při kterých se žáci dozvěděli něco nového

„Obrázkové čtení“ bylo pro žáky novou zkušeností, a proto v hodnocení pravděpodobně vyjádřili, že se dozvěděli něco nového.

Graf znázorňuje vybrané didaktické prostředky, které žáky ze všech nejméně zaujaly.

Nejméně zábavná aktivita pro žáky byla s rozstříhanými obrázky. V souladu s předchozí reflexí se potvrzuje, že tato aktivita byla pro žáky příliš snadná a postrádala dostatečnou motivaci. Pro příští realizaci bych zvolila vhodnější motivaci než rozstříhaný obrázek.



Graf 19 - Didaktické prostředky, které žáky nebavily/nezaujaly

Žáky nebavila aktivita – „Přiřazování písmen“. Z komplexního hodnocení se ukázala jako nejméně zajímavá. Jejich úkolem bylo přiřadit začáteční písmeno k pohádkové postavě. V této aktivitě se vyskytoval – Bob a Bobek, Pat a Mat, Rumcajs, Rákosníček, Šmoulové aj. Domnívám se, že nízký zájem o tuto aktivitu mohl být způsoben kombinací několika faktorů. Možná tím, že to bylo náročné pro žáky, kteří neznají večerníčkové pohádky a nevěděli si s tím rady. Dále také tím, že žáci nebyli dostatečně motivováni.

7.11 Shrnutí

Po odučení uvedených příprav se jednoznačně ukázalo, že využití didaktických prostředků pro žáky je velkým přínosem. Takřka všichni žáci pracovali s velkým zájmem. Některé pomůcky si chtěli půjčovat domů a také se ptali, zda jim je nechám ve škole. Přirozeným způsobem byla pomocí prostředků rozvíjena i slovní zásoba. Pro mě, jako budoucí učitelku, byly odučené hodiny velkou motivací a povzbuzením. Uvědomila jsem si, že využití didaktických prostředků nejen ve výuce prvopočátečního čtení, je velmi důležité. Pro žáky jsou hodiny interaktivní, zábavné a zajímavé. Zájem o nové prostředky

a metody práce ze strany žáků mě velmi příjemně překvapil. I když se mi vše nepodařilo na sto procent, byla jsem s odučenými hodinami spokojená. Z počátku jsem chybovala v tom, že jsem si nechala méně času na vyplnění hodnotících listů pro žáky. Po dvou hodinách žáci pochopili, jak fungují a poté šlo vše samo.

Při zpětné vazbě od žáků jsem si uvědomila, jak se učitel může obávat, že některá pomůcka pro žáky nebude motivační, použitelná a zábavná a pravdou je opak.

Při přípravě výuky je nezbytné zohlednit rozdíl mezi tvorbou prostředků pro vlastní potřebu a jejich předložením jinému pedagogovi. V prvním případě má autor jasnou představu o cíli a struktuře hodiny, s možností rozložení aktivit dle potřeby. Klíčové je, že jsem detailně prodiskutovala obsah a strukturu mnou připravených hodin s vyučujícími. Následně jsem se seznámila s didaktickými prostředky (pracovní listy, hodnotící listy, pomůcky apod.), což umožnilo vzájemnou výměnu zkušeností a optimalizaci výuky s ohledem na individuální potřeby žáků.

Interpretaci výsledků hodnotících listů je nutné brát s jistou rezervou vzhledem k nízkému počtu žáků zapojených do ověřování.

8 Diskuse

Snažila jsem se také zjistit, zda se obdobným tématem někdo již zabýval nebo zkoumal a k jakým došel výsledkům. Podobným tématem se zabývala Kristýna Dufková (2011) ve své diplomové práci na téma „Didaktické hry ve výuce prvopočátečního čtení a psaní“. Vytvořila si sborník didaktických her a následně ho ověřovala v 6 třídách, v různých školách. Cílem bylo zjistit, zda je její vytvořený sborník použitelný v praxi a zda jsou její didaktické hry ve výuce prvopočátečního čtení a psaní efektivní a důležité.

Kristýna vytvořila sborník, ve kterém jsou aktivity podle různých kritérií (hry k rozvoji smyslového vnímání, hry intelektuální, hry k rozvoji řeči aj.).

V práci jsem našla několik stejných prostředků, jako jsem použila ve svých přípravách já. Například Kimovu hru, rozstříhaný obrázek (puzzle), variantu Tetička z Ameriky, variantu Popletená pohádka a práce s obrázkovou osnovou.

Došla k závěru, že sborník je praktický k využití v pedagogické praxi, a díky realizaci potvrdila mnohokrát ověřený fakt, že didaktické hry jsou efektivní a velmi důležitou součástí výuky prvopočátečního čtení a psaní. Práce se lišila v tom, že Kristýna vytvářela sborník her pro čtení i psaní.

Druhou podobnou prací s názvem „Didaktické hry ve čtení na 1. stupni ZŠ“ se zabývala Hana Záděrová (2007). Hana vytvářela sborník didaktických her pro čtení na první stupeň ZŠ, které poté rozdělila do ročníků, do kterých jsou určeny. Ke sborníku vytvářela také manuál, který je návodem pro učitele.

Hana ve sborníku pro 1. ročník využila hned pár stejných prostředků jako já. Například Tetička z Ameriky a Příběh na pokračování.

Jejím cílem bylo daný sborník vyzkoušet v pedagogické praxi. Sama si vyzkoušela všechny dané hry, čímž ostatní utvrzuje, že je má správně rozdělené. Hry si vybírala sama a pomáhali jí s tím ostatní pedagogové, kteří jí předali mnoho zkušeností.

Z práce je jednoznačné, že se její cíl splnil tím, že vytvořila sborník. Hry z něj jsou ověřené v praxi a osvědčily se při výuce prvopočátečního čtení. Má sloužit začínajícím učitelům, kterým pomůže jak pracovat s didaktickými hrami a jak je následně zprostředkovat žákům. Naše práce se liší v tom, že Hana vytváří sborník pro jednotlivé ročníky na 1. stupni ZŠ.

9 Celkové shrnutí

Věřím, že získaná data jsou dostatečným podkladem pro splnění hlavního cíle mé diplomové práce. Zároveň potvrzují mnohokrát ověřenou praktičnost a nezpochybnitelnou důležitost užití didaktických prostředků ve výuce prvopočátečního čtení. Mnou vytvořené přípravy pro výuku shledávám jako relevantní a užitečné. Zároveň se ukázalo, že zvolené didaktické prostředky dokázaly žáky motivovat a vést k akvizici nových poznatků. Tímto se potvrdily dílčí cíle, které byly stanoveny v rámci ověřování, a jejich platnost byla prokázána.

Didaktický prostředek – „Vymyšlená květina“ se ukázal jako překvapivě motivující a vzbudil u žáků značné nadšení. Potvrdil se můj předpoklad, že dramatizace bude pro žáky atraktivní, což dokládá i komplexní porovnání pomůcek provedený ze strany žáků. Z ověřování a zpětné vazby s vyučujícími vyplynulo, že ve výuce nevyužívají techniku obrázkového čtení. Hodnocení prokázalo, že zvolené didaktické prostředky vedly k obohacení poznatků a zkušenosti žáků.

Žáci si osvojili princip práce s hodnotícími listy bez větších obtíží. První hodnotící list vyžadoval delší čas na pochopení zadání. Většina žáků si však osvojila postup a další práce s listy probíhala bez komplikací. Vyučující vyjádřily značný nesouhlas ohledně repetitivního charakteru hodnotících listů. Používání stejných listů pro všechny přípravy jim připadalo neefektivní a otravné.

Moje obava se potvrdila ohledně nedostatečné obeznámenosti žáků s klasickými pohádkami. Většina z nich vykazovala značné mezery v tomto ohledu. Zároveň se ukázalo, že vzájemná spolupráce mezi žáky dokázala částečně kompenzovat tyto nedostatky. Žáci si navzájem pomáhali a sdíleli své znalosti, čímž dosáhli hlubšího pochopení pohádek a pohádkových postav.

Přípravy mohou napomoci k obměně hodin nejen začínajícím pedagogům, ale také zkušeným učitelům pro ozvláštnění a zkvalitnění výuky. I přes dosažené pedagogické vzdělání a profesní kvalifikaci, které nás předurčují k úspěšnému výkonu povolání, na počátku profesní dráhy každý z nás hledá inspiraci a zdroje pro práci s žáky.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu je nezbytné vytvářet prostor pro rozvíjení hravosti a tvořivosti žáků, čímž podpoříme jejich přirozený vývoj a učení. Tato podpora

ve výuce tak vede k efektivnějšímu, motivovanějšímu a zábavnějšímu učení pro všechny zúčastněné.

10 Závěr

Čtenářská gramotnost představuje klíčovou kompetenci, která je nezbytná pro fungování v moderní společnosti. Vzhledem k její důležitosti a rostoucím problémům s čtenářskou gramotností u dětí jsem se v diplomové práci zaměřila na oblast prvopočátečního čtení, které tvoří základ pro rozvoj této dovednosti.

V první části diplomové práce jsem se zabývala teoretickými poznatky, které byly potřebné k návaznosti na druhou část práce. V úvodní kapitole jsem definovala charakteristiku školního věku, následně čtenářskou gramotnost. V další kapitole jsem se zmínila o prvopočátečním čtení a také o metodách, kterými pedagogové žáky učí číst. Nakonec jsem věnovala pozornost didaktickým prostředkům.

Druhá část diplomové práce obsahuje ověření mnou vytvořených příprav s didaktickými prostředky. Hlavním cílem diplomové práce bylo ověření praktičnosti, použitelnosti a důležitosti mnou vytvořených didaktických prostředků v praxi. Dílčími cíli jsem zjišťovala, jaké prostředky žáky motivují a které z nich povedou k získání nových poznatků.

V poslední části se věnuji celkovému posouzení pomůcek, které žáky zaujaly a umožnily jim získat nové poznatky.

Na základě komplexního porovnání použitých pomůcek lze konstatovat, že mnou vytvořené didaktické prostředky prokázaly svou praktičnost a využitelnost v pedagogické praxi. Zároveň se však ukázalo, že některé z příprav vyžadují úpravu či nahrazení. Konkrétně se jedná o „Rozstříhaný obrázek“, který byl pro žáky příliš jednoduchý a nespĺňoval tak plně svůj didaktický účel. Pro příští realizaci bych proto zvolila jiný prostředek, který by lépe odpovídal věku a kognitivním dovednostem žáků.

Realizace diplomové práce mi umožnila prohloubit mé znalosti a dovednosti v oblasti výuky čtení. Získala jsem hlubší pochopení teoretických informací k prvopočátečnímu čtení a osvojila jsem si širokou škálu metod a didaktických prostředků pro jeho rozvoj. Naučila jsem se pracovat s odbornou literaturou a zpracovávat informace. Získala jsem také cenné pedagogické dovednosti, jako je plánování výuky, tvorba didaktických prostředků a hodnocení žáků.

Díky realizaci příprav s výrobou didaktických prostředků jsem si uvědomila, že jsou potřebné a velmi pomáhají ve výuce prvopočátečního čtení.

Poznatky a dovednosti nabyté v rámci diplomové práce mi pomohou v mé profesní kariéře učitelky. Jsem přesvědčena, že mi umožní zefektivnit výuku čtení a lépe podpořit individuální potřeby žáků.

11 Zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína a ZELENDOVÁ, Eva (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1981. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, fakulta pedagogická, 1981. ISBN 55-042-81.

DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.

DUFKOVÁ, Kristýna. *Didaktické hry ve výuce prvopočátečního čtení a psaní*. Online, Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jiří Havel, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2011. [cit. 2024-02-21].

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

GREGER, David; SIMONOVÁ, Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

JOHNOVÁ, Jana. *Učíme děti v 1. ročníku 1. díl, Didaktika čtení [online]*. 2021. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2021 [cit. 2023-10-19]. ISBN 978-80-7494-567-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-494-6.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MANĚNOVÁ, Martina. *Pracovní listy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-499-1.

MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

Metoda tři startů. Online. Čteme a píšeme s Agátou. 2018, 2024. Dostupné z: <https://nns.cz/agata/metoda-tri-startu/>. [cit. 2024-03-07].

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PADRÓN, Carmen; DODERO, Juanma; DÍAZ, Paloma a AEDO, Ignacio. *The collaborative development of didactic materials*. Online. 12/2005n. 1. Dostupné z: <https://doiserbia.nb.rs/Article.aspx?ID=1820-02140502001P>. [cit. 2024-02-29].

PHILLIPS, Diane, Sarah BURWOOD a Helen DUNFORD. 1999. *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 0194372219

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-x.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-7367-124-7.

SKUTIL, Martin a ZIKL, Pavel. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3855-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

WILDOVÁ, Radka, Eva KOŽELUHOVÁ, Jolana RONKOVÁ, Anna KUCHARSKÁ a Klára ŠPAČKOVÁ. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021 [cit. 2023-10-21]. ISBN 978-80-7603-314-6.

ZÁDĚROVÁ, Hana. *Didaktické hry ve čtení na 1. stupni ZŠ*. Online, Diplomová práce, vedoucí Mgr. Jiří Havel, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2007. [cit. 2024-02-21].

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Systém didaktických prostředků (Zdroj: Dostál, 2008)

Obr. 2 - Leporelo (Zdroj: Vlastní)

Obr. 3 – Hodnotící list 1 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 4 – Hodnotící list 2 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 5 – Hodnotící list 3 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 6 – Hodnotící list 4 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 7 – Hodnotící list 5 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 8 – Hodnotící list 6 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 9 – Hodnotící list 7 (Zdroj: Vlastní)

Obr. 10 – Hodnotící list 8 (Zdroj: Vlastní)

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Zvířecí dobrodružství – vlastní realizace	54
Graf 2 - Zvířecí dobrodružství – souhrn dvou tříd.....	55
Graf 3 - Zvířecí dobrodružství 2 - vlastní realizace	61
Graf 4 - Zvířecí dobrodružství 2 - souhrn dvou tříd	62
Graf 5 - Červená karkulka – vlastní realizace.....	67
Graf 6 - Červená karkulka – souhrn dvou tříd	68
Graf 7 - Pohádkové postavy – vlastní realizace.....	73
Graf 8 - Pohádkové postavy – souhrn dvou tříd	74
Graf 9 - Zvířátka – vlastní realizace	78
Graf 10 - Zvířátka – souhrn dvou tříd.....	79
Graf 11 - Perníková chaloupka – vlastní realizace	84
Graf 12 - Perníková chaloupka – souhrn dvou tříd.....	85
Graf 13 - Červená karkulka, Perníková chaloupka – vlastní realizace	88
Graf 14 - Červená karkulka, Perníková chaloupka – souhrn dvou tříd	89
Graf 15 - Kvítečková chaloupka – vlastní realizace	94
Graf 16 - Kvítečková chaloupka – souhrn dvou tříd	95

Graf 17 - Didaktické prostředky, které žáky nejvíce zaujaly/bavily	97
Graf 18 - Didaktické prostředky, při kterých se žáci dozvěděli něco nového	98
Graf 19 - Didaktické prostředky, které žáky nebavily/nezaujaly	99

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha A – Otázky ano x ne (Zdroj: Vlastní)
- Příloha B1 – Časová posloupnost (Zdroj: Vlastní)
- Příloha B2 – Obrázkové čtení (Zdroj: Vlastní)
- Příloha B3 – Prstoví maňasci k dramatizace (Zdroj: Vlastní)
- Příloha B4 – Domino (Zdroj: Obrázky Google)
- Příloha B5 – Puzzle (Zdroj: Vlastní)
- Příloha B6 – Pexeso (Zdroj: Obrázky Google)
- Příloha B7 – Omalovánky (Zdroj: Vlastní)
- Příloha C1 – Rozstříhaný obrázek (Zdroj: ucenibezmuceni.cz)
- Příloha C2 – Popletená pohádka (Zdroj: <https://www.mszenice.cz/media/cache/file/50/Popletena-pohadka.pdf>)
- Příloha C3 – Skládání pohádky podle dějové posloupnosti (Zdroj: Vlastní)
- Příloha C4 – Zapamatování si obrázků (Zdroj: Vlastní)
- Příloha D1 – Vyluštění pohádkových postav (Zdroj: Vlastní)
- Příloha D2 – Přiřazování písmen (Zdroj: Obrázky Google)
- Příloha E1 – Obrázky zvířátek (Zdroj: Obrázky Google)
- Příloha E2 – Pracovní list (Zdroj: <https://www.ucitelnice.cz/produkt/20769>)
- Příloha E3 – Vyluštění zvířátek (Zdroj: Vlastní)
- Příloha F1 – Rozstříhaný obrázek (Zdroj: Obrázky Google)

Příloha F2 – Obrázkové čtení (Zdroj:

<https://cz.pinterest.com/rezekvitek/poh%C3%A1dky-a-obr%C3%A1zkov%C3%A9-%C4%8Dten%C3%AD/>)

Příloha F3 – Otázky ano x ne (Zdroj: Vlastní)

Příloha G1 – Legenda k dobble (Zdroj: <https://www.ateliervlese.cz/hry/najdi-dvojce-pohadky/>)

Příloha G2 – Pohádkový dobble (Zdroj: <https://www.ateliervlese.cz/hry/najdi-dvojce-pohadky/>)

Příloha H1 – Vymyšlené květiny (Zdroj: Vlastní)

Příloha H2 – Kvíteková chaloupka (Zdroj: <http://msslunicka.cz/wp-content/uploads/kvitekova.pdf>)

Příloha CH – Vyplněný hodnotící list 2 (Zdroj: Vlastní)

Příloha A – Otázky ano x ne (autor)

Jméno: _____

ZVÍŘECÍ DOBRODRUŽSTVÍ

Vybarvi ano x ne podle toho, zda je otázka pravdivá.

Zajíc začal v domečku bydlet jako první.	ANO	NE
Krtek vyskočil ze stromu.	ANO	NE
Žabka zajíce potkala u rybníka.	ANO	NE
V lese potkali medvěda.	ANO	NE
Medvěd se bál ostatních zvířátek.	ANO	NE
Všechna zvířátka bydlí v jednom domečku.	ANO	NE



Příloha B1 – Časová posloupnost (autor)



Příloha B2 – Obrázkové čtení (autor)

ZVÍŘECÍ DOBRODRUŽSTVÍ

V jednom temném a hlubokém  byl . Nikdo v něm nebydlel a  byl smutný. Jednou šla kolem  Kuřkalka. Bylo jí líto,  že  je opuštěný a rozhodla se, že se tam nastěhuje. Bydlela v něm dlouho sama. V  uklízela, chodila sbírat ,  a  a na podzim na . Do žádných nekopala, zbytečně je netrhala a sbírala pouze ty, které znala. Jednou v  potkala , který hledal místo na odpočinek.  mu nabídla, že se může nastěhovat k ní do . A tak v v něm bydleli dva. Potravu chodili hledat společně, hráli si v  a bylo jim už lépe. Za nějaký čas se rozhodli, že půjdou hledat ještě nějaké kamarády, aby jim bylo v  veseleji. Vydali se na cestu. Brzy došli na kraj

 na velkou . Všude kolem rostly samé . Když se zastavili, najednou uviděli, jak se uprostřed  někdo hrabe ze země. Udiveně koukali, až z hnědé  vyskočil . Zeptali se ho, zda by s nimi chtěl bydlet.  měl radost, a tak se společně vrátili do . Najednou zaslechli funění a dupání. Ohlédli se a uviděli velkého hnědého . Zvířátka začala utíkat.  jim však zastoupil cestu a s pláčem jim řekl, že je smutný, protože se ho každý bojí, i když je hodný. Kamarádi se poradili a společně rozhodli, že může bydlet s nimi a být jejich kamarád, který je bude chránit. Společně se vrátili do . Jsou rádi, že mají jeden druhého a že si mohou všichni dohromady pěkně hrát.

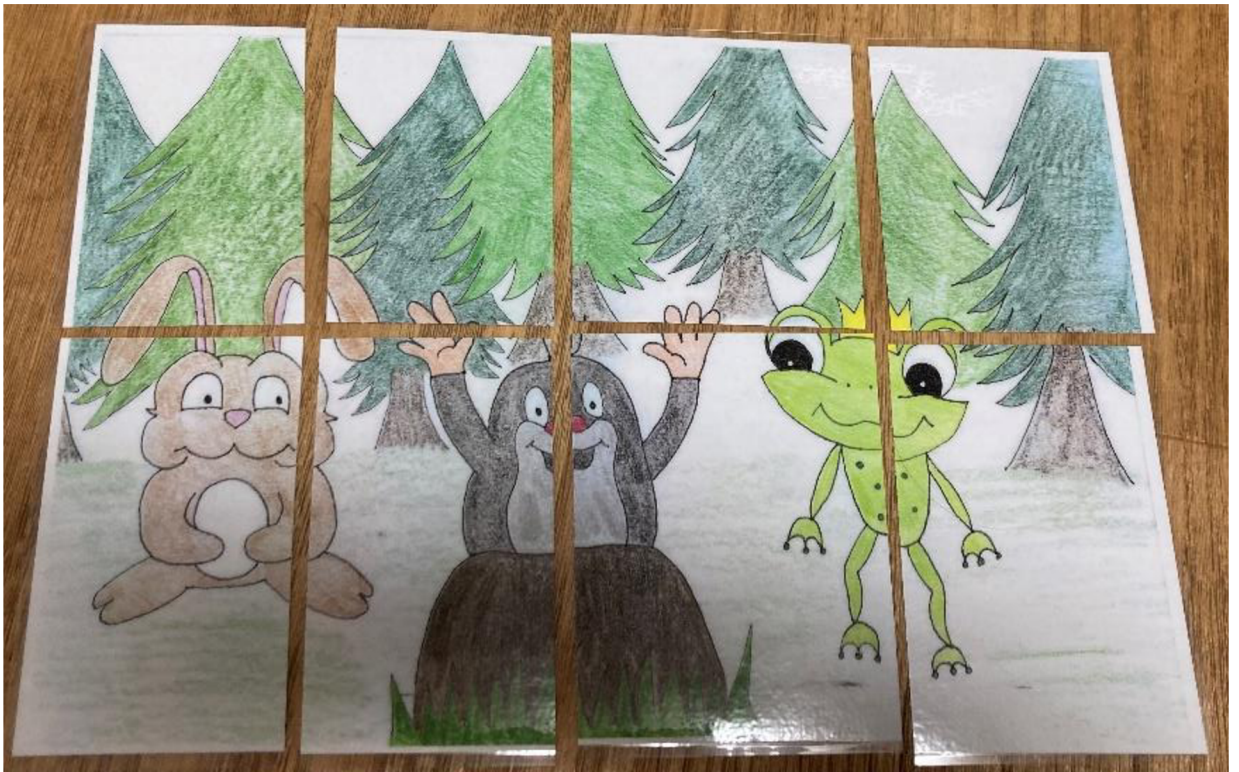
Příloha B3 – Prstoví maňásci k dramatizace (autor)



Příloha B4 – Domino (autor)



Příloha B5 – Puzzle (autor)



Příloha B6 – Pexeso (autor)



Příloha B7 – Omalovánky (ukázka práce žáků)



Příloha C1 – Rozstříhaný obrázek (autor)



Příloha C2 – Popletená pohádka (autor)



Popletená pohádka

Byla jedna malá holčička, která se jmenovala Karkulka, ale protože chodila stále v červeném, říkali jí Červená Karkulka. Jednou ráno zavolala maminka Karkulku a povídá: „Karkulko, babička má dnes narozeniny, zaneš jí kouzelný ubrousek, bábovku a láhev vína.“



Karkulka si vzala košíček s ubrouskem, bábovkou a vínem a vydala se na cestu přes les k babičce. V lese uviděla na stromě chlapečka, který hledal světlo, protože ho tatínek zavedl do lesa i se sestříčkou. Poradila jim, kudy se dostanou k její mamince, která jim dá najíst a napít. Pak ještě potkala tři prasátka, která jí taky prosila o kus jídla, že jim musela ulomit kousek bábovky.



Když konečně došla k chaloupce, která byla celá z perníku, vešla dovnitř. Karkulka se lekla, že by se v ní krve nedořezal. V babiččině posteli ležel Otesánek. „Kde je babička?“ zvolala Karkulka. Otesánek na to odpověděl: „Snědl jsem tátu, mámu, děvečku s jetelem a tebe taky sním!“ Ale Karkulku napadlo, co mu na ten jeho hlad pomůže, a říká: „Otesánu, nejez mě, mnou hlad nezaženeš, mám v košíčku ubrousek, kterému když řekneš „Prostří se!“, tak ti prostře všechna možná jídla.“ Otesánek ubrousek moc chtěl a Karkulka mu slíbila, že mu ho dá výměnou za babičku a všechny, co snědl.

Protože Otesánek už nechtěl jíst lidi, tak si nechal od pana doktora Mráčka rozpárat břicho, ze kterého vyskočili Otesánkovi rodiče, děvečka, babička a nakonec vlk. Otesánek hned přikázal ubrousku, aby mu prostřel na stůl tuny jídla, a pořádně se najedl. Karkulka popřála babičce a vydala se zpátky domů k mamince. Cestou potkala oslíka, kterému když řekla „Otřes se!“, začaly se z něho sypat peníze - tak si ho odvedla domů. Tam už čekala maminka a Jeníček s Mařenkou. Karkulka řekla oslíkovi „Otřes se!“, a ten vytřásl spoustu peněz Jeníčkovi a Mařence, a ti mohli jít domů za tatínkem. Nakonec to všechno dobře dopadlo a všichni byli spokojeni.

A zazvonil zvonec a pohádky je konec.

Příloha C3 – Skládání pohádky podle dějové posloupnosti (autor)



Příloha C4 – Zapamatování si obrázků (autor)



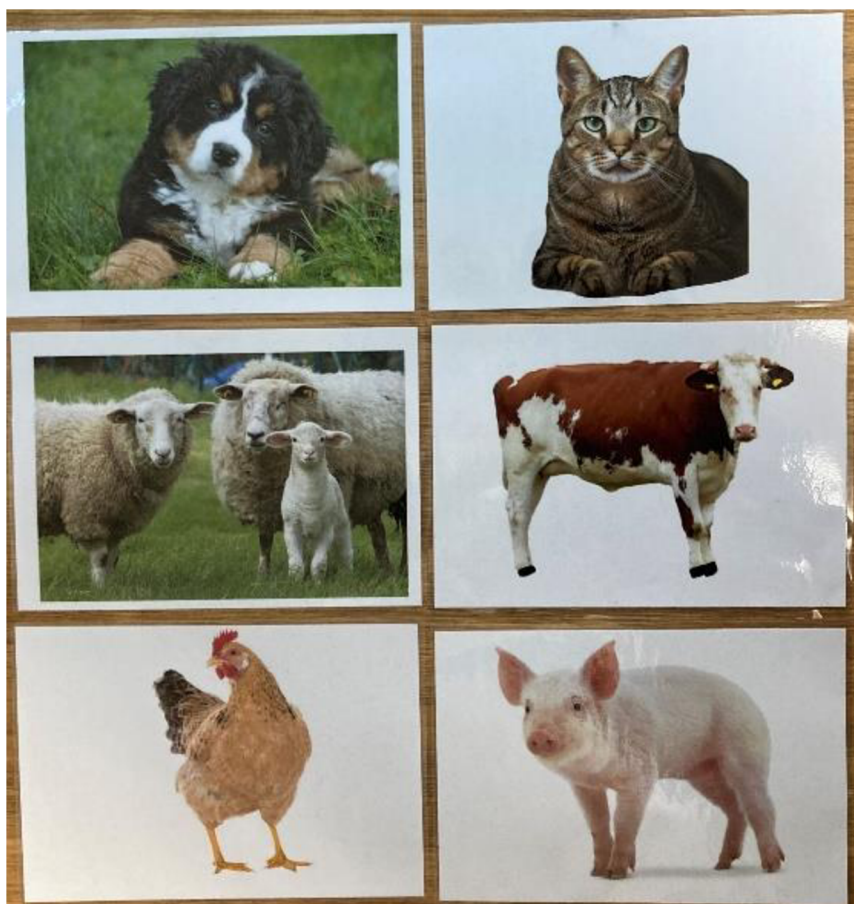
Příloha D1 – Vyluštění pohádkových postav (autor)



Příloha D2 – Přiřazování písmen (autor)



Příloha E1 – Obrázky zvířátek (autor)



Příloha E2 – Pracovní list (ukázka práce žáků)

Jméno: LUKÁŠ



Mourek je malý nezbeda s mourovatým hnědým kožíškem. Bydlí v malém domečku se svým páníčkem Tondou. Každé ráno, sotva otevře oči, myslí na misku sladkého mléka. Moc rád si hraje se vším, co se hýbe. Běhá za míčkem, rozmotává klubíčko, honí malá kuřátka na dvoře a občas se rozběhne i za slepicí. Pak už je ale tak hladový, že spěchá sníst svou misku plnou granulí. S plným bříškem se stulí ve svém kočičím pelíšku a spí.

Zakroužkuj Mourka.



Pravda nebo lež.

Pravda Lež

Mourek je malý kocourek.	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> D
Rád se honí s pejskem.	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> R
K jídlu si dá masíčko.	<input type="radio"/> E	<input checked="" type="radio"/> A
Bydlí ve velikém domě.	<input type="radio"/> F	<input checked="" type="radio"/> V
Jeho páníček je Tonda.	<input checked="" type="radio"/> O	<input type="radio"/> U



Co Mourek dělá?

- spí plave honí kuřata sní
 létá hraje si pije kávu jí

Co Mourek jí?



Příloha E3 – Vyluštění zvířátek (autor)



Příloha F1 – Rozstříhaný obrázek (autor)



Příloha F2 – Obrázkové čtení (autor)

PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

OBRÁZKOVÁ
POHÁDKA

V U ŽIL DŘEVORUBEC . JEDNOU SE SVÝMI DĚTMI, JENÍČKEM A MAŘENKOU . ŠEL PO NA „NECHOŤTE PALEKO“, PŘIKÁZAL JIM. ALE A HO NEPOSLECHLI. SBÍRALI A A TAK ŠLI STÁLE DAL A HLOUBĚJI DO , AŽ SE ZTRATILI. ZAČÍNALO SE ŠERIT, A TAK VYLEZL NA . JESTLI NĚKDE NEUVÍDÍ SVĚTÝLKO „TÁMPLE“, UKÁŽAL PRSTEM , A TAK SE TÍM SMĚREM VYDALI. ZANEDLOUHO PŘÍŠLI K . CELÉ Z . MĚLI HLAD A TAK SI ULOUPILI POPRVÉ, PODRUHÉ

A KDYŽ SI ULOUPILI POTŘETÍ, Z VYLEZLA . CHYTILA A . ODVEDLA JE DO A STRČILA DO . „PĚKNĚ SI VÁS VYKRMÍM A PAK UPEČU A SNÍM“, RADOVALA SE . A OPRAVDU, KRMILA A SAMYM . AŽ BYLI TLUSTÍ JAKO . JEDNOHO DNE ZATOPILA V A PŘIKÁZALA , ABY SI SEDL NA ŽE SI HO UPEČE. DĚLAL, ŽE NEUMLÍ NA SEDĚT, AŽ SE ROZZLOBILA A SAMA MU TO PŘEDVEDLA. A NEČEKALI, STRČILI DO . A UŽ UTÍKALI Z PRYČ. PROBĚHLI A NAJEDNOU STOVÍ PŘED SVĚHO

To bylo šťastné shledání!


Příloha F3 – Otázky ano x ne (ukázka práce žáků)

Jméno: MATĚJ

PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

Vybarvi ano x ne podle toho, zda je otázka pravdivá.

Děti se jmenovali Jeníček a Mánička.	ANO	NE
Jeníček s Mařenkou se ztratili v lese.	ANO	NE
Přišli k chaloupce, která byla celá z bonbónů.	ANO	NE
Ježibaba je chytla, když ji loupili perníčky.	ANO	NE
Ježibaba předvedla Jeníčkovi, jak se sedí na lopatě.	ANO	NE
Jeníček s Mařenkou doběhli ke svému domu, kde bydleli s tátinkem.	ANO	NE



Příloha G1 – Legenda k dobble (autor)



Příloha H1 – Vymyšlené květiny (ukázka práce žáků)



Příloha H2 – Kvítečková chaloupka (autor)

Kvítečková chaloupka

Ludmila Lujková, „Pohádky pod peřinku“

Milé děti, jsem tady já, vaše Vyprávěnka, s pohádkou pod peřinku. Hezky se posadte a poslouchejte, co se stalo v kvítečkové chaloupce.

Uprostřed louky stála krásná voňavá kvítečková chaloupka. Chaloupku si postavili kvítečkoví skřítki. Skříteček Smíšek, skříteček Pracovníček a skříteček Lenošínek. Žili si tam spokojeně až do chvíle, kdy se na louku nastěhovala babice Plevelice. Pomalu a pozvolna se rozrůstala po celé louce, omotávala všechny luční květiny, které nemohly potom růst a usychaly. Při tom si říkala zaříkávadlo: "Já jsem babice Plevelice, baví mě ničit květiny velice! Chichi, chacha, dávejte si na mě bacha! Kterou louku, zahrádku navštívím, všechny květiny tam poničím!" Už se blížila ke kvítečkové chaloupce. Skřítečkové se dozvěděli o řádění babice Plevelice od žízalky Rozárky. Smíšek se tomu smál a nevěřil, že může babice Plevelice zničit také jejich chaloupku. Lenošínek se obrátil ve své květinové postýlce, mávl nad tou zprávou rukou a lenošil dál. Jediný skříteček Pracovníček nemeškal a běžel za panem zahradníkem Fialkou pro radu.

Pan zahradník Fialka měl krásnou zahrádku plnou květin – růží, kopretin, fialek, slunečnic (z jejich semínek krmil v zimě ptáčky) a ještě spoustu jiných květin. Také pěstoval zeleninu, aby neměly děti rýmu (mrkev, ředkvičky i salát zelený celičký). Ještě ovoce tam měl, skříteček Pracovníček z toho bohatství málem oněměl.

"Prosím, prosím, poradte mi, jak se zbavit babice Plevelice!"

"Kamaráde, vezmi rýč a motýčku. Ryj a vykopávej plevel, potom ho sklíd do díry a zahaž velice, a bude konec babice Plevelice. Já ti půjdu pomoci, sám bys nic nezmohl a babici Plevelici nepřemohl."


Tak se spolu vydali, pan zahradník Fialka a skříteček Pracovníček, do kvítečkové chaloupky. Když přicházeli na louku, slyšeli, jak babice Plevelice křičí z plných plic:

"Huš huš huš, jen se babice Plevelice tuž! Vyhnala jsi z kvítečkové chaloupky Lenošína a Smíška. Ještě toho Pracovníč-..." Nestačila doříct slovo a zahradník Fialka společně se skřítečkem Pracovníčkem babici Plevelici vyryli, vykopali, zaházeli, zadupali a tím celou louku a kvítečkovou chaloupku zachránili.

Jistě vás zajímá, kde jsou skřítkové Lenošínek a Smíšek. Přece v kvítečkové chaloupce. Polepšili se, pracují, o chaloupku a louku všichni společně pečují. Žijí tam spokojeně dodnes. Až půjdete s maminkou a tatínkem na louku, pozorně se dívejte, zda uvidíte kvítečkovou chaloupku, a pak všem vyprávějte tuto pohádku. A ještě něco do ouška: pomáhejte mamince, tatínkovi, nebo babičce na zahrádce, když tam bude čisto, nepřijde babice Plevelice. Byl tam voňavý květinový zvonec, na ten zvonec skřítečkové zazvonili – bim bam, bim bam, bim bam bim – a pohádky je konec.

Copyright 2006 Ludmila Lujková

Příloha CH – Vyplněný hodnotící list 2 (ukázka práce žáků)



Hodnocení hodiny 2.

1. Která činnost mě nejvíce bavila? (kolečko vybarvi červeně) ●
2. Při které činnosti si se něco nového dozvěděl/dozvěděla? (kolečko vybarvi modře) ●
3. Je nějaká činnost, která se ti nelíbila? (kolečko vybarvi zeleně) ●

Aktivity:

1. Časová posloupnost ●●
2. Obrázkové čtení ●●●
3. Dramatizace ●●●●
4. Omalovánky ●●
5. Puzzle ●●
6. Domino ●●●●
7. Pexeso ●●●●

Vybarvi počet hvězdiček podle toho, jak moc se ti tato hodina líbila. (pokud vybarvíš 1, líbila se ti málo, pokud všechny, líbila se ti velmi)

