UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí práce : PhDr. Tomková, PhD.

Autor diplomové práce: Mgr. Markéta Pošmourná (Konopásková)

Studijní obor: učitelství pro I.stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 15. 6. 2006

Ráda bych poděkovala všem svým pedagogům Pedagogické fakulty za odborné vedení během mého studia. Zejména pak PhDr. Anně Tomkové za cenné rady a připomínky při tvorbě předkládané práce, Mgr. R. Marušákovi
a PhDr. O. Hausenblasovi, kteří výrazným způsobem ovlivnili můj přístup k výuce. Poděkování patří též všem mým kolegům ze základní školy a v neposlední řadě mým žákům.

Anotace

Předložená diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářství na prvním stupni základní školy v podmínkách probíhající reformy našeho školství. Práce je věnovaná problematice čtenářství, schopnostem a dovednostem s ním spojených, jeho významu a vztahu ke klíčovým kompetencím žáka.

Zabývá se metodami, pomocí kterých lze čtenářství rozvíjet, a to především přístupy dramatické výchovy a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Těžištěm práce je praktická část, která je vedena jako akční výzkum. Konkrétní metody a přístupy jsou ověřovány v praxi, vlastní lekce jsou podrobovány reflexi.

Klíčová slova

čtenářství, Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence, dramatická výchova, program RWCT, literární výchova, akční výzkum

Annotation

The diploma work presented here deals with development of reading practice on the first stage of elementary school in conditions of the contemporary reform of our school system. The work focuses on questions of reading practice, abilities and skills connected with it, its importance and its relation to pupil's key competences.

It concerns methods by means of which reading practice can be developed, particularly the approaches of Drama Education and Reading and Writing for Critical Thinking programme.

The centre (basis) of the work is the practical part worked out as action research. Individual methods and approaches have been tested in practice (real situations) and the own lessons have been analysed and reflected.

Key words

reading praktice, National Curriculum (Framework Educational Programme), key competences, Drama Education, Reading and Writing for Critical Thinking programme, Literary Education (Literature Lessons), action research

OBSAH:

Úvod **8**

Teoretická část **10**

1. Vývoj dítěte **10**

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání **15**

2.1. Klíčové kompetence 17

3. Čtenářství **19**

3.1. Čtenářský vývoj dítěte 19

3.2. Cíle čtenářství na 1.stupni ZŠ 24

4. Analyticko – syntetická metoda výuky čtení v prvním ročníku **24**

4.1. Etapa jazykové přípravy (předslabikářové období) 25

4.2. Etapa slabičně - analytického čtení 26

4.3. Etapa plynulého čtení 27

5. Cesty k rozvoji čtenářství **28**

5.1. Literární výchova 28

5.1.1. Cíle literární výchovy 29

5.2. Dramatická výchova 30

5.2.1. Průpravné hry a cvičení 31

5.2.2. Dramatická hra 32

5.2.3. Školní drama 33

5.2.4. Dramatizace 33

5.3. Program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ – RWCT 35

5.3.1. Brainstorming 37

5.3.2. Volné psaní 37

5.3.3. Myšlenková mapa 37

5.3.4. Kmeny a kořeny 37

5.3.5. Čtyři rohy 38

5.3.6. Pětilístek 38

5.3.7. I.N.S.E.R.T. 38

5.3.8. Podvojný deník 39

5.3.9. Řízené čtení – práce s narativním textem 39
5.3.10. Čtení s předvídáním 40
5.3.11. Čtenářské dílny 41
Praktická část 43
1. Cíle praktické části 43
1.1. Specifické cíle v pátém ročníku 43
1.2. Specifické cíle v prvním ročníku 43
2. Charakteristika akčního výzkumu 43
3. Charakteristika školy 44
3.1. Historie 44
3.2. Současnost 44
3.3. Tvorba ŠVP – klíčové kompetence 45
3.3.1. Kompetence k učení 45
3.3.2. Kompetence k řešení problémů 45
3.3.3. Kompetence komunikativní 46
3.3.4. Kompetence sociální a personální 46
3.3.5. Kompetence občanské 46
3.3.6. Kompetence pracovní 47
3.4. Klima školy 47
3.5. Navazujeme na tradice 47
3.6. Škola a rodiče 48
3.7. Čtenářství a naše škola 48
4. Charakteristika mého pojetí výuky 49
5. Charakteristika žáků 5. ročníku 50
5.1. Rodinné zázemí 50
5.2. Třída jako kolektiv 51
5.3. Čtenářství v páté třídě 51
6. Charakteristika žáků 1. ročníku 52
6.1. Rodinné zázemí 52
6.2. Třída jako kolektiv 52
6.3. Čtenářství v první třídě 53

7. Analýza problémů 53
7.1. Analýza problémů v páté třídě 53
7.2. Analýza problémů v první třídě 54
8. Ukázky aktivit v pátém ročníku 57
8.1. Cíle čtenářství v pátém ročníku 57
8.2. Charakteristika vybraných ukázek 57
8.3. Konkrétní ukázky lekcí a jejich reflexe 57
8.3.1. Čtenářské deníky 57
8.3.2. Práce s básní J. Žáčka Turistická příhoda s detektivní zápletkou 60
8.3.3. Práce s bajkami 62
8.3.4. Představení, seznámení, rozhovor 64
8.3.5. Próza s dětským hrdinou 66
8.3.6. Rubínové moře 68
8.3.7. Setkání ve Velké Británii 71
8.3.8. Škola v přírodě - Po stopách psa Baskervilského 74
8.4. Dílčí závěry pro pátý ročník 75
9. Ukázky aktivit v prvním ročníku 76
9.1. Cíle čtenářství v prvním ročníku 76
9.2. Charakteristika vybraných ukázek 76
9.3. Konkrétní ukázky lekcí a jejich reflexe 77
9.3.1. Seznámení s písmenem O 77
9.3.2. Pohádka o hasícím přístroji (Z. Svěrák) 79
9.3.3. Vánoce – vánoční zvyky 81
9.3.4. Zvířátka nejen v poezii 83
9.3.5. Cesta do neznáma 87
9.3.6. Pohádka o Arnoštkovi a obyčejné vodě (M. Macourek) 90
9.3.7. Pohádka – Tabule modrá jako nebe (M. Macourek) 93
9.4. Dílčí závěry pro první ročník 95
10. Závěr praktické části 96
Závěr 98
Seznam použité literatury 100
Přílohy

Úvod

Proč se učíme číst? Abychom byli schopni se vzdělávat, rozvíjet naší komunikaci. Číst instrukce, dávat příkazy a naopak podrobovat se zákazům. Čeká na nás mnoho přístrojů a strojů se svými návody k používání, stovky úředních formulářů, dotazníků, nejrůznějších spisů, novinové sloupky, inzeráty v časopisech, reklamy na ulicích, bilbordy podél dálnic, jídelní lístky v restauracích, všudypřítomná televize a obrazovky našich nezbytných počítačů. Ale psané slovo je i jinde - v knihách. Některé z nich jsou velmi tlusté, jiné pouze útloučké, svázané do kožených vazeb s krásnými ilustracemi, další jen brožované, bez obrázků, stářím zažloutlé. Něco mají společné. Unikly ohni v kamnech, košům, popelnicím, skládkám odpadků. Asi obsahují více, když jsou takřka nezničitelné! Brát je do ruky, vybírat z nich, opravdu je číst a nacházet v nich poučení, zábavu, fantazii, filozofii, dobrodružství, lásku, učinit z nich věčného a nepostradatelného společníka, to není vždy samozřejmostí. Úkolem prvního stupně ZŠ je nejen děti naučit číst, ale také se pokusit vytvářet u nich trvalý vztah ke knize a čtenářství. Málokdo začne vášnivě číst až v patnácti letech. Zpočátku poslouchá příběhy vyprávěné rodiči, opakuje říkanky, básničky, dokolečka chce předčítat z pohádek pro nejmenší a se všemi postavami zažívá svá tajemná dobrodružství. V první třídě se naučí číst a začíná to zkoušet sám. Pohádky, příběhy o dětech, jako je on, dobrodružné knihy pro mládež a možná i zamilované románky pro dospívající.

Čtenářství je dlouhodobý proces, který začíná dříve než dítě samo umí číst. Ve své práci bych se ráda zamýšlela nad způsoby, jak tento proces nastartovat, upevňovat a udržovat.

V teoretické části se zprvu zmiňuji o vývoji dítěte, který je základem jakéhokoliv učení. Poté chci hovořit o našem současném školství v podmínkách jeho reformy. Pochopení veškerých změn zdaleka není zárukou naplnění cílů výukového procesu. Učitel by se měl nejen ztotožnit s pedagogickým programem, ale měl by ho správně využívat ke prospěchu výuky. Dále se zabývám pojmem čtenářství, jeho významem a vztahem ke klíčovým kompetencím žáka. Zamýšlím se nad metodami, pomocí kterých lze čtenářství rozvíjet, a to zejména nad přístupy dramatické výchovy a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

V praktické části ověřuji konkrétní metody a přístupy v praxi. Uvádím ukázky aktivit s žáky z 5. a 1. ročníku, pracuji s cíli, kompetencemi a průběh hodin podrobuji reflexi, kde se zamýšlím nad efektivitou použitých metod a splněním cílů. Celou tuto část vedu jako akční výzkum, shromažďuji data, vyhodnocuji výsledky aktivit, kladu si otázky a spolupracuji se svými kolegy.

Mým hlavním cílem je rozvíjet u dětí vztah ke čtení, umožnit jim poznat radost a zážitek spojený s četbou. Vést je k tomu, aby o četbě přemýšlely, vyjadřovaly své myšlenky a názory, přistupovaly k textu aktivně a tvořivě. Pokusit se o to, aby knihy braly do rukou i ve svém volném čase a tyto chvíle nepovažovaly za zbytečně strávený čas. Zároveň se snažím pracovat sama na sobě, rozvíjet své myšlení, dovednosti a hledat cesty, jak zlepšovat svoji pedagogickou činnost.

1. Vývoj dítěte

Každý člověk prochází během svého života změnami, které jsou typické pro určitá období. Ve vývojových fázích se mění myšlení dítěte, jeho vztahy k vrstevníkům, k učiteli, vyvíjí se vyjadřování emocí, jeho sebehodnocení apod. Při práci s dětmi je důležité uvědomovat si věkové zvláštnosti dětí a cíle, kterých chceme dosáhnout, je potřeba těmto zvláštnostem přizpůsobit.. Proto jsem se rozhodla věnovat první kapitolu základním vývojovým obdobím v životě dítěte, neboť na nich je závislé veškeré učení a vždy by se měly respektovat.

Prvním velmi silným činitelem ve formování dítěte je rodina, která zajišťuje primární socializaci dítěte, uvádí je do společenství lidí. Člověk je ze všech živočichů po svém narození nejdéle závislý na druhých lidech. Rodí se do světa, který má nejen složku přírodní, ale i společensko-kulturní a do té se musí včlenit. Musí se přizpůsobit, naučit se rozumět sociálnímu prostředí, naučit se základním způsobům chování typickým pro určitou společnost. Musí tedy porozumět kultuře, internalizovat ji, naučit se hrát sociální role - ovládnout základní způsoby chování v typických sociálních situacích. Socializační proces probíhá ve skupinovém prostředí po celý život člověka. Dochází k vývoji sociální reaktivity- k vývoji bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem, k vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací, k osvojení sociálních rolí.

Všechny změny, ke kterým dochází v průběhu života člověka, studuje vývojová psychologie. Základy psychického vývoje jedince lze hledat již v **prenatálním období**, kdy se plod připravuje pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se zevním světem po narození. Dítě začíná reagovat na akustické podněty, začíná odlišovat zvuky lidské řeči od jiných zvuků atd. Dítě je již aktivní, reaguje na změny polohy matky a někdy je i samo iniciátorem jejích pohybů. Studie, zabývající se chováním dítěte v prenatálním období také ukázaly, že dítě získává již v této fázi schopnost sociální interakce.

Novorozenec má již vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy /hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové/, které mu pomáhají vyrovnat se s požadavky nového životního prostředí, rozlišuje dobře základní tvary i barvy, rozvijí se hmat atd. Zralý novorozenec je schopen se učit, vyhledává souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti, co se naučí je schopen si

uchovat i déle než jeden den, vyhledává příjemné a nepříjemnému se vyhýbá. Dítě v tomto věku je „předladěno" pro sociální interakci, a i když je zatím bez sociální zkušenosti, nechybí mu smysl pro určité sociální signály. Důležité je rodičovské chování, pokud je sladěné s chováním dítěte, umožňuje rychlé učení ve všech směrech. (Langmeier, 1998)

V **kojeneckém období** dochází k prudkému psychickému vývoji dítěte, ke zrání centrální nervové soustavy, k vývoji hrubé a jemné motoriky, vnímání a vývoji předřečových projevů. Hra je v tomto věku především ještě explorací- dítě prozkoumává hračky a prostor, ale již začíná rozlišovat předměty podle jejich vlastností a zachází s nimi různým způsobem. Odloučení od matky vyvolává u dítěte separační úzkost, také se objevuje strach z cizích lidí, to obojí je znakem normálního emočního vývoje dítěte. Děti, které vyrůstaly v ústavech a neměly možnost takový specifický vztah k jedné osobě navázat, tyto emotivní reakce nevykazují. Piaget označuje tento věk jako období senzomotorické inteligence, kdy jsou myšlenkové operace u dítěte stále úzce vázány na skutečně prováděnou činnost, na přímé vnímání a na motorické akty.

Období batolete (2-3 roky) - dítě začíná vzpřímeně chodit, mluvit, rychle se zdokonaluje jemná motorika, dítě se začíná pokoušet o první tahy na papíře. Rozvíjí se dětská řeč- žargon, schopnost sdílení pozornosti, batole začíná chápat symbolický význam slov. Stává se autonomním, utváří se základy sebepojetí. Toto období se také někdy označuje jako fáze negativistická- vzdoru. Podle Piageta kolem druhého roku života končí období senzomotorické inteligence a začíná nové symbolické a předpojmové myšlení (od 2-4 let) - kdy dítě užívá slov spíše jako „předpojmů", které jsou pomíjivé a nejisté. Ještě nerozlišuje mezi jeden, všichni, někteří.

„Vytváří si již úsudky, kterými předpojmy spojuje, jeho usuzování je ještě primitivní, prelogické, zatížené fantasií, která ztroskotává na skutečných logických problémech." (Langmeier, 1998, str.77)

Ve věku batolete je dítě stále silně závislé na matce, při odloučení vyvolává prudké separační reakce. Trvá-li odloučení příliš dlouho, hrozí nebezpečí celkového opožďování psychomotorického vývoje a narušení základů osobnosti. Batole si vytváří svoji roli v rodině, okruh jeho sociálních vztahů se rozšiřuje. Ve druhém roce svého života si začíná vytvářet vztahy ke druhým dětem svého věku, objevuje se paralelní hra, o rok později hra získává často ráz kooperace, nebo soupeřivosti. Stále ještě je zde hra

jednoduchá, složitější, úkolové a fiktivní hry se objevují v předškolním období. Období batolete je velmi důležité pro osvojení prosociálního chování.

Předškolní období (3-6 let) - v tomto věku si dítě procvičuje svoji zručnost v různých hrách, ale zejména při kresbě. Pětileté dítě má již detailní kresbu, postava má trup, nohy, ruce, ústa, oči a nos, šestileté dítě je již opět o něco vyspělejší. Zdokonaluje se dětská řeč. Ve věku 4 let se inteligence dítěte dostává na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Předškolák uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Dítě se vždy zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to i rozčleňuje. Umí už vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení je stále úzce vázáno na činnost, je egocentrické, antropomorfické (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání), artificialistické (všechno se „dělá"). Jeho myšlení je prelogické, předoperační. (Langmeier, 1998)

Rodina je tím nejdůležitějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Ale důležitou roli zde začínají hrát i druhé děti. V předškolním období rychle narůstá rozvoj schopnosti seberegulace, kolem 3 let se sebekontrola dítěte internalizuje, dítě se začíná řídit spíše myšlením než řečí. Vývoj svědomí je závislý především na vztahu dítěte a rodičů, ale mají na něj vliv i socializační (disciplinární) techniky. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše inhibují, kázeňské techniky založené na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky po žádoucím nebo nesprávném chování vývoj svědomí podporují (avšak jen tam, kde je mezi matkou a dítětem již vytvořen vřelý láskyplný vztah). Nejde tedy pouze o socializaci vnějších projevů chování, ale hlavně o socializaci vnitřního prožívání dítěte, což je základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. (Langmeier, 1998)

Důležité je též vyjadřování emocí, vývoj emočního porozumění a regulace vlastního emočního prožívání. Jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace jsou reakce rodičů na pocity dítěte. Pod vlivem sociálních tlaků dochází nejen k narůstající regulaci chování, ale i k útlumu okamžitých emočních reakcí a k přehodnocení situace. Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v tomto období začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny...). (Langmeier,1998)

Mezi 3.-5. rokem dítě začíná chápat subjektivní povahu emocí, ve 4 letech dokáže předvídat emoční reakci jiného člověka na určitou situaci. Stále ještě věří, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování (př. když se někdo směje, musí být šťastný), až v 6-ti letech si začíná uvědomovat skutečnost, že pocity lze i skrývat a maskovat.
Ve vývoji dítěte hraje důležitou roli hra. Porozumění a cítění druhých se odráží v rozvoji symbolických her, kde dítě zkouší vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. V předškolním věku se začíná preferovat společná hra- asociativní a kooperativní, kdy si děti rozdělují role. Děti si osvojují role, některé nařizují druhým, co dělat, některé se spíše podřizují, jiné děti skupinu vedou, jiné získávají zvláštní oblibu spoluhráčů. V tomto věku spolu děti hodně soupeří, zároveň u nich narůstá porozumění pro druhé. Hlavní činností předškoláka je tedy hra.

Dítě je stále nejvíce závislé na rodičích, ale kontakt s vrstevníky je velmi důležitý, dítě se ve společnosti druhých dětí učí způsobům chování, učí se pomáhat slabším, spolupracovat, řešit kompromisy atd.
Předškoláci si hrají na cokoliv, nejčastějším zdrojem inspirace jsou zejména dospělí jim nejbližší. V tomto věku mají děti již slušnou zásobu informací o světě kolem. Při hraní si přimýšlí motivy z pohádek, televize, ze školky a často překvapí svým pozorovacím talentem.

Mladší školní věk (6-12 let) - vstup do školy je pro většinu dětí velká zátěž. Dítě se musí delší čas obejít bez rodičů, začlenit se mezi své vrstevníky, poslouchat nového cizího dospělého- učitele, soustředit se celou vyučovací hodinu atd. Proto se u některých dětí objevují potíže ve výuce, špatné soustředění, únava a další. Dítě ve věku 6 let začíná chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a potřebách, vytváří se u něj logické myšlení na konkrétních předmětech a činnostech. Je schopno skutečných logických „operací", pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Stále se však toto logické usuzování týká konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Názorné myšlení v tomto období přechází do stadia konkrétních operací. (Langmeier, 1998)

Výrazně se vyvíjí smyslové vnímání, školák je pozornější, vytrvalejší, pečlivější, vše prozkoumává do malých detailů. Ve školním věku začíná dítě rozumět významu slov jako brzy, zítra, daleko, do té doby bylo zaměřeno na přítomnost. Roste slovní

zásoba, dítě poznává nové významy slov a užívá jich s větším porozuměním, rozvíjí se paměť. Školák touží pochopit okolní svět, zajímá se o všelicos, chce všechno prozkoumat, Langmeier toto období označuje jako věk střízlivého realismu. Zpočátku jde o realismus „naivní", školák je závislý na tom, co mu poví autority, postupně s přicházejícím dospíváním se mění jeho přístup ke světu. Stává se „kriticky realistický".

Dítě je již schopno pracovat ve skupině, umí se na čas vzdát svých vlastních potřeb ve prospěch společných cílů. Tato schopnost sebeovládání a sebeřízení je ve veliké míře závislá na biologickém zrání.

Domov, kde si členové rodiny sdělují své pocity a svá přání, místo, kde vládne atmosféra porozumění a spravedlnosti, dává předpoklad pro pochopení obecných mravních principů, dítě vnímá, že způsobuje druhým svými činy dobro či zlo, že pomáhá či ubližuje. V prostředí, kde takové pocity nejsou (nedostatek vzájemnosti), se morální vědomí příliš nevyvine.

Na začátku školní docházky jsou hlavním modelem pro dítě nejen rodiče, ale i osobnost učitele. Postupně získává stále větší vliv dětská skupina.

U dětí se v tomto věku velmi rozvíjí osvojování vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci- osvojování sociálních rolí. Dítě si zvnitřňuje roli žáka, spolužáka, poznává roli učitele. Nejen vrozené vlohy, ale i kulturní podmíněnost, výchovné působení mají vliv na upevnění sexuálních rolí.

Sebehodnocení dítěte velmi ovlivňují rodiče. Rodiče dávají najevo, jak si dítěte váží nebo je podceňují, zároveň jsou pro dítě vzorem chování, podle jejich vlastního sebehodnocení si dítě vytváří své vlastní. Na sebehodnocení se též podílí učitel a dětská skupina. Vztahy mezi dětmi jsou v těchto letech ještě nahodilé, trvalejší přátelské vztahy se začínají objevovat po 10. roce života.

Hlavní činností se nyní stává práce, ale hra je stále velmi důležitá a měly by pro ni být vytvořeny podmínky.

Období dospívání (11-20 let) - toto období se člení na:

1. období pubescence (11 - 15 let) a) fáze prepuberty
   b) fáze vlastní puberty
2. období adolescence (15 - 20 let)

Období je označováno jako čas emoční lability, objevují se časté změny nálad, impulsita, nestálost, zvýšená unavitelnost atd. Jsou různé teorie dospívání, některé

kladou důraz na biologický vliv, jiné na psychologický vliv nebo na sociální faktory. Čím jsou vztahy v rodině hlubší a méně konfliktní, tím jednodušeji probíhá proces emancipace, který je nezbytný pro osobní zrání, dítě musí najít způsob, jak dosáhnout potřebné samostatnosti. Dospívající navazuje nové vztahy k vrstevníkům, které ho připravují pro nové, trvalé emoční vztahy v dospělosti. Skupina hraje velmi důležitou roli v procesu socializace, v přípravě pro život ve společnosti. V období puberty se vytváří skupinky stejného pohlaví, chlapci odmítají dívky a naopak. Postupně se začíná objevovat emoční vztah k příteli. Ale také se začíná ozývat zájem o druhé pohlaví, skutečné vztahy chlapců a dívek se objevují na přelomu pubescence a adolescence. Fáze zamilovanosti přichází o něco později. U každého jedince se tyto etapy objevují v různém věku, ovlivňuje to nejen jeho osobnost, ale i rodina a celá společnost. Někteří autoři zastávají názor, že si dnešní děti pod společenským tlakem osvojují předčasnou dospělost.

Starší generace ulpívá na dřívějších hodnotách, nová generace nalézá své vlastní zkušenosti a odmítá přijmout stará měřítka za platná.

Jak výstižně řekl Karel Čapek: „ Mladá generace má pocit, že s ní přichází lepší svět. Stará garda má pocit, že s ní lepší svět odchází."

2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Nyní se budu zabývat Rámcovým vzdělávacím programem, protože naše školství prochází reformou a hlavním cílem vzdělávání se stává rozvíjení klíčových kompetencí. Ty mají mnoho společného se čtenářstvím, které je ústředním tématem mé diplomové práce.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy je klíčový dokument, který vznikl v souladu se zásadami Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha). Je součástí kutikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy. Je tak posílena decentralizace školství, zvyšuje se autonomie škol, neboť velká část rozhodovacích pravomocí a odpovědnosti za kvalitu vzdělávání je přenesena z úrovně státu na úroveň školy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je možno

chápat jako státem vymezený závazný rámec, z kterého škola při tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP) vychází s ohledem na místní podmínky školy, specifické potřeby žáků a perspektivu rozvoje vzdělání na samotné škole. Takové pojetí kurikula posiluje kompetence tam, kde se vzdělávání realizuje a kde je tudíž největší zodpovědnost.

Pracovní verze Rámcového vzdělávacího programu pro ZV vznikla na začátku roku 2001 a vytvořil ji tým odborníků převážně z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. V dubnu 2002 byla připravena druhá pracovní verze tohoto dokumentu. Bylo vybráno 54 pilotních škol, které měly v průběhu školního roku 2002/2003 připravit vlastní školní vzdělávací program. Všechny školy však nezvládly tak náročný úkol, neboť šlo o novou a organizačně náročnou činnost. Ve školním roce 2003/2004 byla ověřována v 10 pilotních školách třetí verze Rámcového vzdělávacího programu pro ZV, která byla publikována začátkem roku 2004. (Burdová, 2006)

Úkolem a smyslem Rámcového vzdělávacího programu je určit, co považuje stát (společnost) v oblasti vzdělávání za podstatné a co musí jednotlivé školy při tvorbě vlastního vzdělávacího programu respektovat. Dokument vytváří tzv. „rámec", který svým obsahem sjednocuje základní vzdělávání a zároveň určuje, v čem se mohou jednotlivé školy lišit. Prvky, které by měly respektovat všechny školy v základním vzdělávání, se týkají předpokládaných výsledků vzdělávání. Tyto požadované výsledky jsou uvedeny ve dvou úrovních:

- klíčové kompetence, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání, přesněji jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti" (RVP ZV, 2004, str. 35). Za klíčové jsou považovány kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence personální a sociální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Jedná se například o způsobilost samostatně se rozhodovat a zvažovat výsledky svého rozhodnutí, způsobilost organizovat a řídit své učení, užívat získané komunikativní dovednosti ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi apod.
- očekávané výstupy, což je soubor vzdělávacích výsledků formulovaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech na jednotlivých úrovních vzdělávání (Rámcový vzdělávací program vymezuje devět vzdělávacích oblastí, v nichž je na bázi

obsahových hesel formulováno učivo). Tyto výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě (RVP ZV, 2004, str. 37).

Za progresivní přístup lze také považovat to, že struktura RVP ZV, učivo a očekávané výstupy vzdělávání jsou formulovány ne podle jednotlivých ročníků, ale pro delší časové období: 1.-3. ročník, 4.-5. ročník, 6.-9. ročník, což odpovídá vývojové psychologii školního věku. Obsah vzdělávání je v RVP ZV koncipován do šířeji pojatých vzdělávacích oblastí a to umožňuje i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů. To podporuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí. Důraz na syntézu dokazuje také zařazení průřezových témat.

Celá reforma vzdělávacího systému vychází z důvěry ve schopnosti škol a profesionální kvalitu učitelů. Jsou však naše školy a současní učitelé po mnoha letech plnění normativních, detailněji propracovaných a striktně závazných osnov na tak radikální změnu připraveni? Tato otázka je pochopitelná, ale při koncipování perspektivního řešení není možné vycházet pouze ze současného stavu a čekat, až budou všichni učitelé opravdu připraveni na změnu. Podmínkou úspěchu kutikulární reformy je v této fázi systematická podpora školám ze strany státu-finanční zabezpečení, podpůrný systém, zejména cílené programy vzdělávání učitelů v praxi. Při zachování tradičního repertoáru metod a forem školní práce bude obtížné naplňovat požadované výstupy Rámcově vzdělávacího programu, což by si měl stát uvědomit, aby se učitelé necítili vhozeni do vody bez adekvátní pomoci. Přesto je největší díl reformy na samotných učitelích. Pokud ji vnitřně nepřijmou, nepochopí podstatu a smysl změn, nebudou ochotni učit se nové věci, mohlo by to vést k formalismu, povrchnosti a nekvalitě. (Burdová, 2006)

2.1. Klíčové kompetence

Cílem vzdělávání se stává rozvíjení klíčových kompetencí, kterých lze nabýt při vzájemném kontaktu a jednání s ostatními lidmi. Škola má za úkol zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti, vychovávat žáky. Měla by se snažit u žáků rozvíjet

schopnost týmové práce, kooperativnost, komunikativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, řešit problémy apod. Učitelé by se měli více soustředit na kompetence žáků než na obsah osnov. Hlavním úkolem by se měla stát schopnost žáků něco dělat – něco prozkoumat, posoudit, rozebrat, vytvořit... Tyto schopnosti, složené z dovedností a postojů a určitých znalostí, jsou velmi složité. „Právě těm složitým „připravenostem" člověka k tomu, aby něco mohl vykonávat, se říká kompetence. Učím – li se kompetencím, pracuji přímo na sobě, vznikají ve mně a jsou jen moje."
(Hausenblas, Kritické listy, 12/2003, str.4)

Získávání klíčových kompetencí i čtenářství jsou dlouholetým, celoživotním, individuálním procesem, který slouží k rozvoji osobnosti. Existuje tedy vztah čtenářství ke klíčovým kompetencím? Pokud se zaměřím na rozvoj klíčových kompetencí, budu tím zároveň vychovávat z dětí čtenáře? A naopak, pokud budu rozvíjet čtenářství, posílím tím rozvoj klíčových kompetencí ? Osobně cítím nejsilnější spojitost mezi čtenářstvím a komunikativní kompetencí. Mezi čtenářské cíle patří například schopnost vyjadřovat ústně i písemně své myšlenky a názory spojené s četbou, pozorně naslouchat, tvořivě pracovat s texty. Všechny tyto schopnosti jsou důležité pro osobní rozvoj člověka a spadají pod komunikativní kompetence.

Pokud budu dětem vybírat zajímavé texty a ony je budou nejenom číst, ale i prožívat, přispěji tím k vnímání nejrůznějších problémových situací, povedu je k tomu, aby promýšlely způsoby řešení problémů, aby respektovaly přesvědčení druhých lidí, byly schopny se vcítit do jejich situací, vytvářely si pozitivní představu o sobě samém. Budu tedy rozvíjet kompetence občanské i kompetence k řešení problémů.

Při čtení usilujeme ve škole o to, aby děti dokázaly sdílet zážitek z četby s ostatními. Společně diskutujeme, děti spolupracují ve skupinách, respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí myslí. Tím se soustředíme na sociální a personální kompetence.

Myslím si, že vazba mezi čtenářstvím a klíčovými kompetencemi je silná a doufám, že díky reformě našeho školství se čtenářství na školách dostane více do popředí zájmu.

3. Čtenářství

Definovat čtenářství lze jen s velkými obtížemi. Především je důležité pochopit jeho vývoj ve všech jeho složitostech s cílem, který prakticky nikdy nekončí a jen velmi složitě se hodnotí a srovnává. Čtenářství je dynamický proces, kde neznáme jasný začátek a který se později stává individuálním rysem osobnosti a obvykle ji nikdy neopustí. Víme, že počátky někde jsou, a proto bych se jim ráda podrobněji ve své práci věnovala. Jsem přesvědčena, že od nich se vše odvíjí a stávají se jedním z hlavních cílů na základní škole. Závisí na nich, zda jedinec bude nebo nebude vůbec v budoucnu číst. Nahlížet pouze do encyklopedie, brát do rukou večer před spaním jen detektivku, to samo o sobě není čtenářstvím v širokém spektru. Číst můžeme historické romány, dobrodružné knihy, cestopisy, poezii, odbornou literaturu, ale i ty encyklopedie, detektivky a další. Vyhledávat potřebné informace, orientovat se v nich, pracovat s nimi, to vše do čtenářství též patří a proto prakticky ve většině školních vyučovacích předmětů můžeme rozvoj čtenářství výrazně podporovat.

Dítě, které přichází do prvé třídy základní školy, již o knížkách něco ví, a nebo jsou mu velmi vzdálené. Naším úkolem je pootevřít první knihy, vzbudit o ně zájem. Pokud se nám podaří, že si dítě zdánlivě samo najde tu svou knihu, přečte ji a ani ho nenapadne považovat čas strávený nad ní za zbytečný, pak jsme něčeho dosáhli.

3.1. Čtenářský vývoj dítěte

Sloveso ČÍST nestrpí rozkazovací způsob. Tuto nechuť sdílí s několika dalšími: se slovesem „milovat" nebo například „snít".

Můžete to zkusit. Jen do toho : „Miluj mě!" „Sni!" „Čti! No tak sakra čti, rozkazuji Ti, abys četl! Jdi do svého pokojíku a čti!"

Výsledek? Žádný. Usnul nad knihou...

Těmito slovy začíná knížka „psaní o čtení" Daniela Pennaca JAKO ROMÁN. Autor se zde zamýšlí nad čtenářstvím, nechutí ke čtení, postavením rodiny a školy ve vztahu k četbě a inspiruje, jak naučit lásce ke knihám.

Čtenářství je nejčastěji vnímáno jako aktivní a pozitivní vztah k literatuře a čtení. Jeho počátky lze zaznamenat již v prvních letech života dítěte. Již u batolete se začíná objevovat zájem o knížky a obrázky. Nevydrží se zabrat do dívání nadlouho, ale

má z nich radost. „Je to radost z poznání. A budiž řečeno, že od této chvíle ho budou knížky provázet na pouti životem jako věrný společník, přítel a rádce. Tady někde začíná čtení." (Matějček, 2005, str. 92)

V dobách, kdy dítě ještě neumí samo číst, se prostřednictvím vyprávění svých nejbližších stává čtenářem. Předškolní věk je vrcholnou dobou fantazie a tím pádem i pohádek. A jak napsal Z. Svěrák ve své knize Tatínku, ta se Ti povedla :"Pohádka je vláha pro dětskou duši."
V pohádkách je dobro odměněno, zlo po zásluze tvrdě potrestáno, objevuje se zde tajemno a kouzelno, patří sem i nebezpečí a strach. Děti rády a s napětím poslouchají nejen pohádky, ale i vyprávění o běžných věcech ze života. A chtějí je poslouchat stále dokola. Dítě má zkušenosti se svým dětským světem, a tím, že dospělý vypráví o svém dětství, se dítěti přibližuje, dává mu příležitost ztotožnit se s vypravěčem, prožívat s ním jeho lumpárny, lítosti i radosti. (Matějček, 2005)

V rodinách se dětem z knížek předčítá, knížka již k dítěti mluví. Vše, co při tom dítě vnímá, prožívá, se děje v klidu, pohodě, v blízkosti těch, které má dítě rádo. V knihách se objevují nová slova, intonace řeči při předčítání je jiná, obohacuje se řeč dítěte. Dítě objevuje sílu četby, která ho dokáže odpoutat od světa, jeho čtenářský apetit je otevřen a on se již nemůže dočkat, až se naučí sám číst.

Přichází škola a začíná učit - čárky, obloučky, smyčky, vznikají první písmena, slabiky a jednoho dne náš prvňáček spojí dvě slabiky ve slovo MÁMA. Do čtení se vrhá s nadšením, každý den poctivě trénuje, stále se vrací, opakuje a prožívá smutek, když mu náhle dochází dech a on se ztrácí v množství slov, které postrádají smysl. Začíná být srovnáván s ostatními dětmi a rodiče často propadají obavám, zda je vše v pořádku.

„Tempo čtenářského učednictví se občas zrychluje a jindy náhle zařadí zpátečku, prochází obdobími bulimie a dlouhými siestami, kdy tráví, zakusí touhu i strach, že zklame... To jen my, „pedagogové", jsme jak nedočkaví lichváři. Jako by nám Vědění patřilo a my jej půjčovali na úrok. Musí to vynášet. A rychle! Jinak pochybujeme sami o sobě." (Pennac, 2004, str. 34)

Radost ze čtení se někdy ztratí, ale ne daleko, jenom bloudí a je potřeba vědět, jakými cestami ji hledat. Nadšení ze čtení bychom měli přiživovat, podporovat chuť do učení a ne nutit něco odříkávat, provázet dítě v jeho úsilí a věnovat mu své večery, neměnit ve dřinu to, co dříve bývalo radostí. Společně si najít chvilku a hlasitě předčítat.

Jen tak, bez otázek, znovu a znovu. Až jednou samo začne naše čtení přerušovat zvídavými otázkami, bude se ve čtení s námi střídat a nakonec nám samo předčítat. (Pennac, 2004)

„Literatura přibližuje dítěti vnější svět, ale oslovuje i jeho vnitřní svět, je pro něj zdrojem nových zkušeností a prožitků. S postupným ovládáním techniky čtení a prohlubováním schopnosti estetického prožitku jsou utvářeny základy čtenářství. Setkávání se s literaturou je podnětem k tvořivé činnosti dětí. S literaturou děti vstupují do světa umění." (Tomková in Wildová, 1998)

Čtenářstvím a literaturou pro děti se ve velké míře zabýval Otakar Chaloupka. Všechny normální vyvinuté děti mají dispozice pro čtenářství, ale často se vlivem okolí stává, že se oslabují. To může být způsobeno nevhodnými či nedostatečnými podněty zvenčí, přílišným urychlováním čtenářského rozvoje dítěte nebo jeho zdržováním.

Jako první kritický bod dětského čtenářství uvádí autor péči rodičů o řeč dítěte a iniciační roli říkadel, kooperaci dospělých s dětmi.

Druhý kritický bod přichází v počátku školních let, kdy si dítě osvojuje grafickou podobu jazyka a začíná samo číst. Důležitou roli zde sehrává první kniha, jaké čtenářské zkušenosti z ní dítě získá. Ale nesmí se zapomínat, že první čtenářské zážitky musí být propojeny se zájmem dospělých, dítě potřebuje o četbě s dospělými hovořit.

V období prepubescence dítě přistupuje k četbě se silnou představivostí, je zvídavé, chce číst, protože chce vědět i citově prožívat. Dítě mladšího školního věku je stále hodně hravé, má rádo pohádky, je pro ně charakteristický zájem o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích a školák si tak rozšiřuje vlastní poznání zkušenostmi uloženými v cestopisech, „robinsonkách" a „indiánkách", v historických a válečných povídkách, v dobrodružných románech, ale i v dětských encyklopediích, v knihách o technických vynálezech a podobně. Ale opět je potřeba, aby dospělý pomohl orientovat se ve výběru četby. I v tomto období ale nastávají potíže. Například se často stává, že na dítě jsou kladeny velké vědomostní nároky a čas na četbu se vytrácí.

V pubescenci děti čtou hodně, ale jejich čtenářské zaměření nezřídka vyrůstá především z mimoestetických zřetelů sebeprojekčních, anticipačních, kompenzačních apod. (Chaloupka, 1989) Teprve se učí estetickému prožívání četby. Dítě se v tomto období často ocitá v situaci, kdy se mu kniha stane oporou a jistotou a nebo na ni

přestává mít čas. O. Chaloupka vidí v tomto období zásadní problém. Není možné svalovat vinu pouze na výpočetní techniku a televizi, jiné vlivy na dítě v tomto věku se stávají podstatnější a dostávají se pro děti i rodiče do popředí.

Má-li se stát dospělý aktivním čtenářem, musí být napřed aktivním dětským čtenářem.

„Celoživotní kontinuita dětského čtenářství spočívá v jednotě jeho kvantitativního a hodnotového zřetele, a také v jeho rozvojové dynamice, v tom, že dítě ve svém výběru četby směřuje dopředu. Čtenářství dítěte je živé a perspektivní, pokud má v sobě aspekt zvídavosti, zaujatosti. Dětské čtenářství má mnoho důležitých funkcí, má svůj celoživotní utvářející smysl v osobním rozvoji i v socializačních procesech, má své rysy výchovné, vzdělávací, citově formativní i rozumově utvářející, aby však všechny tyto funkce mohlo plnit, musí být **ze všeho nejdříve a nejvíce pro dítě radostí, záležitostí plně a spontánně prožívanou.**" (Chaloupka, 1989, str. 103)

V předchozím jsem se opakovaně obracela ke dvěma významným pedagogům a autorům knih, které se danému tématu věnovaly velmi podrobně a dle mého osobního názoru výstižně, pochopitelně a velmi hezky. Jaké mám osobní zkušenosti? Jsem přesvědčena, že ke čtenářství nemůže vést člověk, který sám nečte a jeho osobní vztah je čistě teoretický. Dnes není výjimkou, že mladý člověk nepřečetl ani jednu knihu (vždyť ji přece nepotřebuje, má přeci počítač a internet!) Plně se ztotožňuji s uváděnými názory, že vztah ke knize se datuje daleko dříve, než dítě umí samo číst. Vzpomínám si na svoji babičku, která mě opakovaně hlídala, když moji rodiče odcházeli do práce. „Babi nezapomněla jsi na brýle? Budeš mi číst?" Tak jsem se seznamovala s pohádkami. Téměř nemohu pochopit, že poměrně dost prvňáčků nezná pohádku „O Červené Karkulce" nebo „O Smolíčkovi". Tak úplně nesouhlasím, že čtenářství se zásadně neslučuje s rozkazem. Někdy příkaz může přinést benefit, ale neměl by však být nikdy spojován s trestem. To, že jsem zavedla povinně čtenářský deník v páté třídě přeci neodsoudím, i když vím, že mnoho dětí tehdy nebylo příliš nadšeno. Daleko lepší je rada, ale bez ní to opravdu většinou nejde. Vzpomínám si na jednu situaci, do které se dostal bratr mého otce. Byla to padesátá léta, kdy můj dědeček (učitel matematiky a fyziky na gymnáziu) tajně zachránil několik dobrodružných knih západních autorů ze školní knihovny a přinesl je domů. Strýc odjížděl na školu v přírodě a jeho spolužáci se prali, kdo z nich bude spát vedle a bude moci Z. Graye,

E. T. Setona a K. Maye večer číst. Když jsem viděla děti své páté třídy, jak zmateně pobíhají po knihovně, dívají se na tituly jednotlivých knih, plně jsem si uvědomila nezastupitelnost jejich dobrého rádce. Jsem přesvědčena, že nejde jen o poučku, ale skutečné naplnění pojmu rádce.

Po prostudování všech mně dostupných materiálů bych se nyní pokusila to nejpodstatnější shrnout do několika bodů.

Čtenářství - 13 rad

Rodina a mimoškolní prostředí

1/ Číst dětem odmala (mluvit s nimi o přečteném, nechat je vyprávět a pečlivě jim naslouchat).

2/ Být jim vzorem (děti by měly vyrůstat v prostředí, kde se čte a četba se nepovažuje za zbytečně ztracený čas. Existuje vlastní knihovna a kniha bude vždy považována za cenný a hodnotný dárek).

3) Být rádcem pro výběr četby. Nikdy nepoužívat četbu jako formu trestu. Televize, počítače jsou dnes již nepostradatelné atributy současné doby, ale nikdy by neměly knihu nahradit.

4) Nesvádět nechuť ke čtení na dnešní dobu a prudký rozvoj techniky.

5) Veřejné knihovny by se měly stát běžným pomocníkem pro dítě.

Škola

6) Respektovat zásady normálního vývoje dítěte.

7) Předčítání dětem by mělo patřit k základním prvkům ve výuce malých dětí.

8) Učitel by měl vybírat zajímavé texty a tvořivě s nimi pracovat.

9) Snažit se nejen naučit děti číst, ale vytvářet u nich trvalý vztah k četbě.

10) Hledat a volit co nejvhodnější metody, jak rozvíjet čtenářství.

11) Nespěchat na děti, být trpělivý a při prvém neúspěchu neodradit zájem o čtení.

12) Usilovat o spolupráci s rodiči.

13) Učitel sám by měl jít dětem příkladem.

3.2. Cíle čtenářství na 1.stupni ZŠ

Při výuce čtenářství na prvním stupni ZŠ by učitelé měli sledovat jisté cíle. Za prioritní bych považovala tyto:

- naučit a prohlubovat techniku čtení
- rozvíjet u dětí čtení s porozuměním
- pomáhat dětem prožívat radost z četby a vzbudit u nich zájem číst knihy ve svém volném čase
- učit děti přemýšlet, co jim četba dává
- učit děti vyslovovat vlastní názor
- uplatňovat tvořivý přístup
- umožnit dětem emotivní prožitek textu
- učit děti hodnotit text
- naučit děti vyhledávat informace a pracovat s nimi
- učit děti sdílet zážitek z četby s ostatními

Tyto cíle lze naplňovat prostřednictvím různých metod, záleží na učiteli a jeho schopnosti je vhodně využívat. Podrobněji se jim budu věnovat v následujících kapitolách.

4. Analyticko – syntetická metoda výuky čtení v prvním ročníku

Jedním z hlavních úkolů prvního stupně ZŠ je naučit děti číst.

„Čtení představuje druh řečové činnosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce." (Wildová, 1998, str.40)

Důležitou roli v počátcích rozvoje čtenářství sehrává první ročník, kdy žáci poznávají písmena abecedy a uskutečňuje se nácvik techniky čtení. V současnosti se na školách vyučuje podle dvou hlavních metod – metody analyticko – syntetické a metody genetické.V mé první třídě probíhala výuka čtení analyticko – syntetickou metodou, proto bych se v této kapitole ráda zmínila, v čem tato metoda spočívá.

Děti se učí znát tvary písmen, spojovat písmeno s hláskou, kterou se dříve naučily sluchem rozlišovat v různých slovech. Přitom zjišťují, že tutéž hlásku slyší v mnoha slovech, některá stejně začínají, někde ji slyší na konci nebo uvnitř slova.

Analytická etapa čtení předpokládá rozklad slabiky na hlásky a jejich písemné označení (písmena), jejich zpětné složení (syntézu) ve slabiky, slovo či soubor slov. Až když se tato analyticko - syntetická činnost zaběhne, může žák pochopit význam čteného.

Výuka čtení je rozvržena do tří hlavních etap:

1. etapa jazykové přípravy - přípravné období
2. etapa slabičně analytického způsobu čtení (od syntézy a analýzy otevřené slabiky typu „souhláska - samohláska" ke čtení slabik jako celků a ke čtení slov vázaným a plynulým slabikováním)
3. etapa plynulého čtení slov a vět

(Wildová, 1998)

4.1. Etapa jazykové přípravy (předslabikářové období)

Průměrná délka je asi pět týdnů. V tomto období se rozvíjí slovní zásoba dítěte, sluchové a zrakové vnímání, pravolevá orientace, pozornost, paměť. Pracuje se s učebnicí typu „Živé abeceda".

Je důležité věnovat se jazykovému rozvoji žáka, zde se dají dobře využít metody práce a prvků dramatické výchovy. Dítě by se mělo učit klást otázky, odpovídat celou větou, vyprávět, poslouchat ostatní a učitel sám se stává pro děti i z hlediska vyjadřování vzorem. Doporučené jsou tzv. ranní kruhy, kdy se s dětmi povídá na různé téma a každý má svůj vymezený čas na vyjádření (kolování přesýpacích hodin apod.), nebo skládání obrázků a následné vyprávění příběhu. Velkou roli také hraje pravidelné předčítání žákům a jejich aktivní poslech (hovořit o textu). Nesmí se opomíjet správná motivace. Zde si uvědomuji, jaký význam pro mne měly semináře dramatické výchovy s Mgr. Marušákem a literatury s Dr. Hausenblasem, kde jsme měli možnost my samy zažít a vyzkoušet, jak lze s textem pracovat.

Lze využít čtení s předvídáním, rozhovory, obměny začátků i konců příběhů, dramatické či výtvarné ztvárnění atd. Děti by se měly učit trpělivosti, vytrvat i u méně zajímavé činnosti, citově se ovládat, dokázat rozumně přijmout i neúspěch, nevytahovat se. Žák se učí správně dýchat, používat hlas, vyslovovat. Pomáhají nám různé říkanky a jazykolamy. V metodické příručce Z. Křivánka Mimotřídní práce v počátečním čtení je uvedeno mnoho her na rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, zrakového vnímání..., které

lze v hodinách využít. Při nácviku nového písmene je zprvu důležitá motivace (říkanka, obrázek, pohádka o písmenku...). Děti podle obrázků poznávají, co mají slova společného na začátku.

Ve fázi sluchové analýzy děti určují, ve které části slova se nová hláska vyskytuje (na začátku, na konci, uprostřed), samy vymýšlejí slova podle zadání, na které pozici se má problémová hláska vyskytovat.

Zprvu se děti seznamují s tvarem tiskacího písmene. Pro jeho osvojení je vhodné jeho modelování z provázku, špejlí, korálků, písku, dokreslování písmene, napodobení tělem, vystřihování, vytrhávání... Žáci si mohou nová písmena zapisovat hůlkovým písmem do sešitů, lepit si vystříhaná písmena i obrázky.

Pro orientaci ve slově žákům pomáhá grafické vyznačení slabičné struktury slova. Vyučující dětem diktuje hlásky a děti písmena skládají, poté si mohou sestavovat první slova.

4.2. Etapa slabičně - analytického čtení

Když děti zvládnou první samohlásky a souhlásky, seznámí se s jejich syntézou do slabik otevřených.

Slabika je pouze část slova bez jakéhokoliv významu. Je tedy potřeba využívat náslovných hlásek k pojmenování obrázků, nechat děti hledat slova, kde se slabika nachází, měly by se cvičit provádět sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu slabiky. Měly by zvládnout analyzovat slovo na slabiky a hlásky a opětovně z hlásek tvořit slabiky a z těch pak slovo.

Při nácviku čtení prvních dvojslabičných slov se slovo napíše po slabikách, mezi kterými se vynechá krátká mezera. Graficky (obloučkem)se žákovi naznačí, jak při čtení slova postupovat. Dítě rychle přejde k tzv. vázanému slabikování (spojené obloučky pod slabikami). Je důležité, aby děti vnímaly smysl slov - např. slova spojovat s obrázky apod. Vhodnou pomůckou je také domino na slabiky.

Po čtení otevřených slabik následuje čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných (víceslabičných) tvořených (zakončených) zavřenou slabikou. Jde o slabiky typu souhláska - samohláska - souhláska (mák, pes, les...). Děti se učí, aby nedělaly pauzu mezi první částí slabiky a koncovou souhláskou (pe - s), ale (p - e - s),

skládají se slova podle diktátu izolovaných písmen, podle obrázků, doplňují chybějící písmena do slov apod. Zavřené slabiky tedy nacvičujeme jako celek, u slov dvojslabičných zavřených čteme nejprve druhou slabiku, pak celé slovo (pá - rek). Vhodné je barevné odlišení.

Žáci se učí rozlišovat větu a slovo. Zkouší určovat počet slov ve větě, doplňují slova do vět, z daných slov tvoří věty. Učitel by měl dbát na to, aby žák četl každé slovo ve větě jen jednou. Děti se někdy snaží číst ihned slova jako celek, opakují je a to vede ke snížení porozumění čteného textu. (Wildová, 1998) Souhláskové skupiny se procvičují na všech pozicích slov. Čtení slov se slabikotvorným r, l se dělí do dvou fází. Nejprve se procvičuje na konci slova, později uvnitř slova. Slabiky dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, ti, ni nacvičujeme jako celek, neprovádíme zrakový ani sluchový rozklad. U slov s ď, ť, ň je dobré volit vhodné příklady (vstaň, ďobe, ťuk...).

4.3. Etapa plynulého čtení

Aby děti čtení bavilo, je třeba co nejdříve přejít ke čtení vhodných souvislých textů, na jejichž výběru by se žáci měli podílet.

Správný metodický nácvik článku probíhá v těchto krocích:

a) motivace (rozhovor, obrázek...)

b) nácvik čtení obtížných slov (ta učitel napíše na tabuli, s dětmi procvičí a objasní jim význam)

c) vzorové čtení (dobří čtenáři + učitel)

d) vlastní čtení žáků (děti čtou po větách, aby se jich vystřídalo co nejvíce, učitel opravuje až po dočtení celé věty, děti používají záložku,kratší text by neměl být čten více než 4x, delší maximálně 2x)

e) rozvoj porozumění (kladení otázek, vyprávění, malování...)

f) výchovné využití článku

g) další práce s článkem (dramatizace, výtvarné zpracování, obměny článku...)

(Wildová, 1998)

Čtení by se mělo s dětmi nacvičovat tak, aby se u nich co nejvíce rozvíjel čtenářský zájem. Měly by ho vnímat jako jednu z možností dorozumívání se, jako

prostředek k získání informací, utváření vlastních názorů a postojů, čtení by se mělo stát zábavou a radostí. (Wildová, 1998)

5. Cesty k rozvoji čtenářství

V další části diplomové práce bych se chtěla zaměřit na cesty, kterými lze rozvíjet čtenářství ve škole.

Ve spojení s četbou a literaturou se každému okamžitě vybaví předmět literární výchova. Literární výchova a čtení jsou spolu se složkou slohovou a jazykovou integrovanou součástí předmětu český jazyk. Ale čtenářství lze rozvíjet i v dalších předmětech, jako například ve vlastivědě či přírodovědě. Tím, že budu dětem nabízet vhodné texty, encyklopedie, nechám je v nich vyhledávat informace, třídit je, hodnotit, interpretovat, přemýšlet o nich a obohacovat tím jejich znalosti, tím vším pomáhám rozvíjet čtenářské dovednosti.

Důležitou roli ve školách sehrává předmět dramatická výchova, který nabízí přístupy, jak lépe pochopit smysl literárního textu. Metody a techniky dramatické výchovy lze využívat ve všech vyučovacích předmětech, matematiku nevyjímaje.
„Každý z vyučovacích předmětů nachází své specifické způsoby práce s literárním uměleckým textem. Je však zřejmé, že především v primární škole je nutné promýšlet a realizovat smysluplné integrování vyučovacích předmětů, učiva, umožnit dítěti globální poznávání světa a sama sebe, využívat a zpracovávat literární text tvůrčím a všestranným způsobem tak, aby text dítě oslovil, obohatil, vedl ho k zamyšlení, aktivitě, četbě, další tvůrčí činnosti." (Tomková in Koťátková, 1998, str.159)

5.1. Literární výchova

Literární výchova a čtení seznamuje žáky s literárními díly, s beletrií a poezií, prostřednictvím četby otvírá proces prožívání a poznávání významů umělecké literatury, žáci vstupují do komunikačního procesu četby.

„Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky – literární obrazy podněcující představivost a fantazii čtenáře, jsou výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání,

ale formují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje."
(Lederbuchová, 2004, str.7)

Děti pomocí literatury prožívají příběhy jiných lidí, nahlíží do jejich situací a hodnotí je, otevírá se jim cesta k sebepoznání – utváří si představu o svých životních ideálech, o životních perspektivách. Zároveň se seznamují s jedním z druhů umění, jehož materiálem je jazyk, čtenáři poznávají kulturní (hlavně estetické a mravní) normy a konvence určité kulturní oblasti a to nejen té, do níž svým způsobem patří, jsou lépe vybaveni pro tolerantní postoje k lidem odlišných kultur. (Lederbuchová, 2004)

Literární výchova sleduje rozvoj čtenářských dovedností, snaží se rozvíjet a kultivovat čtenářství krásné literatury, připravuje žáka pro komunikaci se slovesným uměním, probouzí u dětí zájem o literární svět. Četbu žáka považuje za prostředek a cíl vyučování, preferuje čtenářské aktivity a metody práce s nimi související (beseda o četbě, referát o přečteném, poslech, rozhovor, přednes, vyprávění, předčítání, dialogizace...)

5.1.1. Cíle literární výchovy

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí v literární výchově tyto očekávané výstupy:

Očekávané výstupy – první období

- žák čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty příslušné věku
- žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu
- žák rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Očekávané výstupy – druhé období

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

(RVP ZV, 2004, str.4)

Do učiva prvního stupně ZŠ zařazuje **poslech literárních textů, seznámení žáků se základními literárními pojmy** jako jsou hádanky, básně, říkanky, bajky, pohádky, **tvořivé činnosti s literárním textem** a **zážitkové čtení a naslouchání.**

Hlavním úkolem literární výchovy je přilákat děti k četbě a posílit u nich chuť číst. Vést žáka k tomu, aby se stal čtenářem, který dokáže vyslovit vlastní názor, uplatní tvořivý přístup, všimne si různých stránek textu, přemýšlí o něm a sám vyhledává další knihy ke čtení.

Mezi metody práce v literární výchově patří poslech, hlasité a tiché čtení, vyprávění, rozhovor, výrazný přednes, dramatizace, dialogizace, ilustrace – práce s kresbou. Literární výchovu lze propojovat s ostatními předměty, zejména s výtvarnou, hudební a dramatickou výchovou.

Ačkoli považuji přístupy didaktiky literární výchovy za velmi důležité a pro rozvoj čtenářství nepostradatelné, v další části práce bych se podrobněji věnovala přístupům dramatické výchovy a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které zatím nejsou na našich školách příliš využívány.

5.2. Dramatická výchova

Dramatická výchova nabízí nové možnosti práce s dětskou literaturou. Na školách, které vyučují podle Vzdělávacího programu Obecná škola, se objevuje jako samostatný předmět, jejích metod a technik lze využívat i v ostatních předmětech.

Mezi hlavní úkoly dramatické výchovy patří rozvoj obrazotvornosti (tedy představivosti a fantazie), rozvoj tvořivosti, citová výchova, vedení k samostatnému a osobitému myšlení. Sleduje osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Děti odstraňují zábrany, zcitlivují vnímání, cvičí verbální i neverbální komunikaci, objevují samy sebe i okolní svět. Učí se naslouchat druhým, vyjádřit se, spolupracovat.

Dramatická výchova využívá prvky dramatického umění. Děti improvizují, vstupují do rolí různých postav a rozehrávají děje. Vciťují se do druhého člověka, nahlíží na problém z různých úhlů, hledají řešení, rozhodují a jednají v běžných i neobvyklých situacích. (Ulrychová, 2002)

Náměty pro dramatickou hru nachází učitel v každodenním životě, v učivu ostatních předmětů (nejčastěji prvouky, vlastivědy, přírodovědy), vychází z problémů, které se mohou vyskytovat ve třídě, témata nalézá v televizi, divadle, ve filmu. Velkou roli zde sehrává literatura pro děti a mládež. Při výběru je důležité myslet na to, že téma musí děti upoutat, inspirovat je k rozmanitým improvizacím. Námět by měl obsahovat zajímavý příběh s dramatickou gradací a zápletkou. (Mlejnek, 1997)

Literární text v dramatické výchově může motivovat k dalším činnostem, může nás pouze inspirovat a v průběhu lekce vznikne zcela nový příběh.
Samotný text je možné postupně odhalovat čtením, vyprávěním, hraním, jednáním. Děj je možné kopírovat, ale zároveň můžeme jeho kompoziční princip změnit, navozovat nové situace, přidávat postavy, vymýšlet různé závěry. Učitel tedy nemusí vnímat literární dílo jako cosi neměnného, ale s původním textem může nakládat volně. (Bláhová in Koťátková, 1998)

Učitel usiluje o dosažení výchovně vzdělávacích cílů prostřednictvím různých metod. Dále bych se ráda vyjádřila k určitým postupům, metodám a technikám dramatické výchovy, které jsem ve svých hodinách využívala.

5.2.1. Průpravné hry a cvičení

Tyto metody rozvíjí složky psychiky a procvičují různé dovednosti, napomáhají všestranné tvořivosti. Jde například o hry na uvolnění, soustředění, rytmus, rozvoj smyslového vnímání, prostorového cítění, představivost, fantazie. (Bláhová in Koťátková, 1998)

Učitel by vždy měl mít představu, k čemu hodlá hru použít, jak ji bude organizovat a prezentovat. Cvičení je možné používat jednorázově nebo je vícekrát opakovat ať již ve stejné podobě nebo pozměněná, mohou být kostrou lekce či delší dobu spojovat více lekcí po sobě jdoucích. Mají různé tematické motivace či varianty, mohou být například zaměřeny na zvládnutí představy prostoru a vztahu vlastního těla k němu. (Machková, 2002)

Hry a cvičení zaměřené na prostorové cítění se snaží učit vnímat a zvládat nejen prostor, ve kterém se pohybujeme, ale také prostor, který si představujeme, tedy imaginární. S tím je svázaná i schopnost komunikovat v takovém prostředí s partnerem. Při těchto hrách mohou děti například pracovat ve dvojicích, kdy jeden má zavázané oči

a druhý ho provádí prostorem a seznamuje ho s ním, mohou také překonávat imaginární překážky (vysoký plot, potok, hustý les...), představovat si, jak se v zimě brodí hlubokým sněhem, kloužou se po ledu apod. (Bláhová in Koťátková, 1998)

Zpočátku bývají ne příliš zkušení hráči s každou hrou rychle hotovi, neboť jejich obrazotvornost ještě není dostatečně vypěstovaná. Ale postupem času budou schopni obohacovat hry o nové prvky a provádět je citlivěji, je však důležité jednotlivé hry a improvizace zařazovat opakovaně, vracet se k nim a ne je odmítat, protože se jednou příliš nepovedly. (Machková, 2002)

5.2.2. Dramatická hra

„Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry přistupují specifické atributy, určující charakter hry: napětí z očekáváním které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížet na realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizačních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí." (Koťátková, 2002, str.34)

Dramatická hra využívá literární texty, jejich náměty, postavy , prostředí, konflikty. Rozvíjí především emocionální složku, napomáhá hlubšímu prožitku z přečteného a tím i jeho lepšímu porozumění. Žáci vstupují do fiktivních situací, jednají a řeší je za postavy příběhu, hrají v roli, ale důležité je, aby si byli vědomi hranice, kde fikce začíná. Aby nenastaly situace, kdy by jejich chování v rolích bylo po skončení vnímáno jako jejich vlastní jednání. Fikce dává dramatické hře svobodu, fiktivní svět není skutečný, ale může vypadat jako svět nám důvěrně známý. Učitel by měl dbát na to, aby bylo vždy jasné, kdy hra začíná a kdy končí. Pokud osoba vstupuje do role, měla by to oznámit (slovy nebo kostýmním náznakem), je nutné rozlišovat názory a chování postav od názorů a chování hráčů. (Ulrychová, 2000)

Hra v roli je tedy jedním ze základních předpokladů dramatické hry. Dítě jedná v roli tak, jak si myslí, že by jednala ona postava. V dramatické hře se také velmi často používá imaginární rekvizita. Jde o pomyslnou věc v představách hráče, který ji

ostatním přibližuje tím, jak s ní zachází. Dítě si vybavuje, jak vypadá a tuto představu vtělí do svého jednání.

Dramatická hra pracuje s mnoha technikami a metodami dramatické výchovy, jako jsou například živé obrazy, simultánní hra, pantomima, narativní pantomima, hromadné improvizace apod.

Metody a techniky jsou samy o sobě jen prostředkem. Pokud se budou používat jen tak, bez opodstatnění, mohou více uškodit než prospět. Stejně jako nerespektování základních principů dramatu. „Laická představa, že v dramatické výchově a dramatu lze dělat „všechno" a „jakkoliv", je tím, co dramatickou výchovu jako obor velmi poškozuje." (Bláhová in Koťátková, 1998, str.94)

5.2.3. Školní drama

Příběhy z umělecké literatury využívá také školní drama. Důraz je kladen na téma, myšlenku, zápletku, dodržení osy příběhu není tím podstatným. Drama má jistou strukturu, ale není předem jasné, jak bude naplněna. Učitel ví, kam struktura vede, má představu o stavbě celku, ale samo provedení, tedy náplň dramatu, závisí na samotných účastnících. Ti si mohou v průběhu lekce příběh přetvářet, od původního příběhu se vzdalují a opět se k němu přibližují. Konec nebývá jasný a jednoznačný, právě naopak. Skýtá pestrou nabídku možných pohledů a řešení. Využít lze celý literární příběh nebo jen postavy, promluvy, ilustrace, monology. Text se přizpůsobuje vzhledem k cíli, který se stanovil na počátku, k prozkoumávanému tématu a k principům výstavby školního dramatu. (Tomková in Koťátková, 1998)

Žáci se učí respektovat názory druhých, spolupracovat, řešit úkoly v menších i větších skupinách. Drama učí schopnosti empatie, základům divadelního řemesla, učí získávat informace, tvořivě s nimi pracovat a pečlivě, aktivně naslouchat, neboť na základě získaných informací pak žáci jednají a rozhodují v dalším průběhu dramatu. (Svobodová in Koťátková, 1998)

5.2.4. Dramatizace

Tímto pojmem bývá nejčastěji myšleno písemné převedení epické předlohy do podoby dramatické, určené k divadelnímu ztvárnění. Ve školním prostředí se mluví o dramatizaci v případě improvizovaného přehrávání okamžiků z literárního příběhu.

Jejím cílem je proniknout k tématu, pochopit jednání postav, zažít příběh. V většině případů se dramatizace drží dané podoby příběhu, hledá způsoby, jak kterou situaci realizovat. Ačkoli však děti vycházejí z textu, neučí se ho nazpaměť, nýbrž improvizují. (Ulrychová, 2002)

„Dramatizace by měla být tvořivou dramatickou hrou, improvizací, s důrazem na bezprostřední akci, jednání v roli. Aktivity nemusí vést k fixování textu a k představení." (Tomková in Koťátková, 1998, str.199)

Dramatizace by se neměla stát pouhou reprodukcí děje, kdy se žádný zážitek a nová zkušenost nedostaví. Důležitou roli zde sehrává učitel. To, jak příběh podá dětem, jakým vypravěčem dokáže být, jaké klade otázky.

Variantou dramatizace je tzv. dramatizace volná, která umožňuje podílet se na vytváření a částečném přetváření původního příběhu. Může jít o doplňování o nové postavy, o domýšlení konce příběhu, o kombinace četby s akcí, o vytváření paralelních situací, které symbolizují podobné téma. (Tomková in Koťátková, 1998)

Dramatická výchova se literaturou inspiruje, hledá v ní zajímavá témata, postavy, konflikty, prostředí a využívá je k dramatickým hrám a improvizacím. Rozvíjí především emocionální složku čtenářství, vzbuzuje u dětí zájem o literaturu.

„Základním atributem dramatické výchovy je tvořivost. To znamená, že její proces nemůže být ohraničen nebo ukončen žádnými metodami, technikami ani průpravnými hrami. Dramatická výchova se nikdy nemůže vejít do nějaké „šablony", podle které bychom měli pracovat. Vždy to bude tvůrčí, jedinečný a neopakovatelný proces hledání a objevování." (Bláhová in Koťátková, 1998, str.90)

Dramatická výchova umožňuje hlubší uchopení literárního díla. Děti pronikají do příběhů, stávají se všelijakými postavami, jednají v roli, vyjadřují se různými způsoby. Metody dramatické výchovy pomáhají dětem objevovat svět literatury a mají velký podíl na rozvoji čtenářství. Jejich největší význam vidím především na prvním stupni, kde jsou děti velmi hravé a vlivem těchto metod se učí radovat z četby a vnímat ji jako cosi smysluplného a nepostradatelného.

5.3. Program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení" - RWCT

Co je kritické myšlení?

„Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko. Tento aktivní a interaktivní poznávací proces probíhá současně na mnoha úrovních, může být přísně cílevědomý nebo tvořivě improvizační." (Steelová, příručka I, 1997, str.3)

Program RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking - byl vyvinut Konsorciem pro demokratické vzdělávání v USA. V naší zemi se začal rozvíjet od roku 1997 a postupně se stal principem kvalitativních změn české školy a výuky.

„Program RWCT rozvíjí klíčové kompetence žáků (dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet). Zvláště se soustředí na kognitivní rozvoj žáků. V primární škole vytváří předpoklady pro celoživotní učení, buduje bezpečné a inspirativní prostředí pro učení." (Tomková, Kritické listy 18/2005, str.4)

Klade důraz na aktivní žákovské čtení, psaní a mluvení. Jeho cílem je přemýšlivý učící se člověk, přemýšlivý angažovaný čtenář. (Tomková in Wildová, 2002)

Aby čtení mělo smysl, nestačí si zapamatovat slova, je potřeba umět čtené interpretovat. Hlavním úkolem učitele je pomáhat žákům číst pro radost, ukázat jim, jak vstoupit do interakce s textem a jak jednat na základě informací získaných z textu. Ukázat dětem, jak překročit hranici prostého zapamatování si informací k hlubokému pochopení textu. (Meredith, 1998)

Učitelé si osvojují nové vyučovací metody, přemýšlí, jak jich využít v praxi, více myslí na stavbu celé učební jednotky, plánují, organizují. Aby se práce dařila, aby děti skutečně vyjadřovaly své pocity a názory, četly a psaly s chutí a bez obav, že to budou mít špatně, je potřeba vytvořit správnou atmosféru. Utvořit prostředí, kde bude dětem i učiteli dobře a nikdo se nebude bát posměchu či špatné známky.

Program RWCT vytvořil model třífázového učení E - U - R, který vychází z podstaty pedagogického konstruktivismu.

V první fázi nazvané EVOKACE se žáci soustředí na to, co o určitém tématu vědí a zkouší si formulovat , čeho se chtějí při zjišťování dobrat. Přemýšlí a kladou si otázky, diskutují a vyměňují si názory.

Tato fáze má tři hlaví cíle:

1. přinutit žáka o tématu přemýšlet (žák si samostatně - aktivně - vybavuje, co již o tématu ví)
2. zaktivovat žáka - zapojit ho aktivně do učení
3. vzbudit u žáka vnitřní zájem o řešení daného problému - zájem učit se

Ve druhé fázi UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU se žáci setkávají prostřednictvím čteného textu, poslechu či shlédnutí filmu s novými informacemi. Je podstatné, aby se udržel zájem žáků a ti byli schopni uvědomovat si a vnímat, jak rozumí novým informacím a jejich souvislosti s tím, co znali dříve.

Ve fázi třetí, pojmenované REFLEXE, žáci přemýšlí o tom, co se naučili, k jakým závěrům došli, jaké pocity v nich téma vyvolalo. Vyjadřují se svými slovy, vyměňují své názory s ostatními. (Steelová, Příručka I, 1997)

Mezi metody programu RWCT, které podporují kritické myšlení a pomáhají žákům chápat informace v souvislostech, patří například BRAINSTORMING, VOLNÉ PSANÍ, MYŠLENKOVÉ MAPY, KOOPERATIVNÍ METODY BRAINSTORMINGU (KMENY A KOŘENY, ČTYŘI ROHY), PĚTILÍSTEK, I.N.S.E.R.T., PODVOJNÝ DENÍK, ŘÍZENÉ ČTENÍ (PRÁCE S NARATIVNÍM TEXTEM), STRATEGIE PŘEDVÍDÁNÍ, ČTENÁŘSKÉ DÍLNY.

Podrobněji se vyjadřuji k těmto konkrétním metodám z jednoho hlavního důvodu. Lze je využívat ve výuce čtenářství na prvním stupni a sama jsem si je při své práci s dětmi vyzkoušela. Prvních šest metod umožňuje dětem samostatně si vybavit, co je k danému problému napadá, co již vědí.

Děti mohou volně přemýšlet a již v těchto chvílích se učí (vybavují si nejzasutější poznatky, vytváří si vědomé struktury, učí se srozumitelně formulovat své myšlenky...). (Košťálová, Kritické listy 12/22003)

Tyto metody jsou nejčastěji používány ve fázi evokace, nebo reflexe.

Metodu I.N.S.E.R.T. lze zařadit do fáze uvědomění si významu. Žáci se učí samostatně studovat z věcných textů. Zbývající čtyři metody umožňují dětem pracovat

jak samostatně, tak i společně. Děti při nich mezi sebou diskutují, prezentují výsledky svého úkolu ve skupině, sdílí zážitek z četby, pracují především s uměleckým textem.

5.3.1. Brainstorming

Brainstorming je metoda, kterou lze přeložit jako bouření mozku - mozkovou smršť. Prvním z pravidel této metody je, že neexistuje špatný nápad, všem musí být jasné, že myšlenky ani pravopisné chyby nebudou hodnoceny. Nikdo nesmí mít obavy, že bude zesměšněn. Při brainstormingu děti přemýšlejí a zaznamenávají vše, co je napadne k danému tématu. Dalším důležitým pravidlem je, že se práci věnujeme po celou dobu, kterou si předem stanovíme, nejčastěji 3-5 minut. Žáci se po stanovenou dobu soustředí na dané téma, bez zábran nabízí nápady a postřehy jiných přijímají bez kritiky. (Košťálová, Kritické listy 12/2003)

5.3.2. Volné psaní

Jedná se o metodu, kdy žák píše souvislý text k tématu po celý stanovený čas (většinou 5-10 minut). Formuluje své myšlenky a učí se od sebe samotného – sám odhaluje, co vše o tématu ví, ale běžně si to neuvědomuje. Toto psaní má svá pravidla. Žák píše bez zastavování a navracení v textu, nemyslí na formu a krásu svého textu, ani na pravopis, kdo nechce, nemusí svůj text ukazovat a předčítat z něj. (Mikulecká, 2003)

5.3.3. Myšlenková mapa

Je to graficky organizovaný brainstorming, při kterém se už nápady strukturují. K hlavnímu tématu zapsanému doprostřed papíru či tabule se připisují slova, jež nás napadají v souvislosti se základním pojmem a zároveň se zakreslují i spojení se slovy, která spolu nějakým způsobem souvisí. Žáci nabízejí složky tématu a třídí je: porovnávají, rozhodují, co k čemu patří, co je nadřazené a co podřazené, identifikují souvislosti a vztahy mezi složkami tématu, pojmenovávají kategorie.
(Košťálová, Kritické listy 12/2003)

5.3.4. Kmeny a kořeny

Jde o kooperativní metodu brainstormingu spočívající v tom, že se žáci rozdělí na skupinky přibližně po pěti žácích. Každá skupina si vylosuje otázku, ke které má

podat co nejvíce odpovědí. Jeden ze skupiny (kmen) sedí u papíru a zapisuje, co mu ostatní ze skupiny (kořeny) dávají. Ti zjišťují názory ostatních na jimi zadanou problematiku. Poté se společně sejdou u svého kmenu a připraví si svoji prezentaci. (Košťálová, Kritické listy 12/2003)

5.3.5. Čtyři rohy

Je to metoda, při níž učitel napíše na čtyři balící papíry po jedné otázce a ty pak umístí v rozích třídy. Žáci samostatně chodí k papírům a zaznamenávají své odpovědi. Ke každému papíru se mohou vrátit a přečíst si, co napsali jejich spolužáci. (Košťálová, Kritické listy 12/2003)

5.3.6. Pětilístek

Pětilístek je metoda vedoucí žáky ke shrnutí základní myšlenky pomocí několika slov. Vyžaduje velmi zhuštěné vyjádření. Má podobu básničky o pěti řádcích. Na prvním řádku zapíšeme název - námět – téma, o kterém budeme přemýšlet (nejčastěji to bývá podstatné jméno). Na druhý řádek se snažíme vyjádřit, jaké téma je – popsat ho něčím, co vyjadřuje jeho podstatu (zpravidla dvěma přídavnými jmény). Na třetí řádek se vyjadřujeme k ději – co téma dělá (píšeme tři slovesa). Na čtvrtý řádek vytvoříme čtyřslovný výraz, který by měl vystihnout podstatu tématu. Na pátý řádek píšeme jednoslovné synonymum původního názvu, které obrazně vystihuje dané téma. (Mikulecká, 2003)

5.3.7. I.N.S.E.R.T.

Tato metoda pomáhá čtenáři vnímat pozorně text a lépe mu porozumět. Čtenář čte souvislý text a získává z něj informace, ty nejdůležitější si může seřadit do tabulky I.N.S.E.R.T.u. Během četby se zamýšlí nad významem informací, na které v textu narazí a podle toho, jaký je jeho vztah k vybrané informaci, si na okraj píše domluvená znaménka.

√	To, co jsem četl, potvrzuje to, co jsem věděl.
+	Tato informace je v rozporu s tím, co jsem si myslel či co jsem věděl.
-	To, co jsem četl, je pro mne nové a věřím tomu.
?	Této informaci nerozumím, rád bych se o ní dozvěděl více.

Při čtení není vhodné označovat každou informaci v textu, čtenář by se měl zaměřit na to, co považuje za důležité, zajímavé atd. Poté, co si žák označí znaménky text, nastává diskuse. Žáci s učitelem prodiskutují, na co v textu narazili. Pak si žák samostatně vyplní tabulku. Na konci hodiny někteří žáci přečtou své zápisy v prvním sloupci, jiní ve druhém atd. Mohou tak porovnat své vnímání textu s pohledem spolužáků.

5.3.8. Podvojný deník

Je to metoda, při níž žák pracuje s textem samostatně. Stránku si rozdělí svislou čarou na dvě poloviny. Potichu si čte text a do levé části podvojného deníku si opisuje pasáže, které jej zaujaly. Na pravou stranu zaznamenává své komentáře. Vyjadřuje se k tomu, co ho přimělo napsat onu pasáž, co v něm vyvolala. Pomocí deníku učitel s žáky o četbě diskutuje, je možné zavést deník trojdílný, kde v jeho třetí části reaguje učitel na žákovy poznámky. (Tomková in Wildová, 2002)

5.3.9. Řízené čtení – práce s narativním textem

Jedná se o metodu, jejíž podstatou je členění textu do určitých částí. Učitel si smysluplně rozčlení text na několik menších částí a připraví pro děti několik základních otázek k přemýšlení a diskusi. Žáci předvídají, co se bude dít dál a proč, propojují čtení s vlastní zkušeností, vžívají se do představ, hledají příčiny jednání postav, vyjadřují pocity z četby. (Tomková in Wildová, 2002) Otázky mají důležitou funkci. Jejich prostřednictvím žáci nejen lépe porozumí textu, ale zapojují i složitější procesy myšlení, analýzu, syntézu a hodnocení. Program RWCT pracuje s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů (taxonomií myšlenkových operací nebo taxonomií otázek vedoucích k myšlenkovým operacím). Její znalost pomáhá rozvíjet myšlení žáků na všech úrovních, neprocvičuje pouhé zapamatování a přeříkání.
(Košťálová, Kritické listy 14/ 2004)

Podle Blooma vyžadují hodnocení, syntéza a analýza myšlení na „vyšší" úrovni. Otázky žádající aplikaci, porozumění a znalost vyžadují myšlení na „nižší" úrovni. Při kladení otázek je vhodné postupovat od jednoduchých („Co?", „Kdo?", „Jak?") k otázkám vyžadujícím složitější odpověď („Proč?", „K čemu?", „Podle čeho?"). (Fischer, 1997)

„Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky bývají nesnadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového."

(Fischer, 1997, str. 31)

Ve zvídavé třídě se objevují náročné až znepokojující otázky dětí, což nevyhovuje učitelům, kteří se domnívají, že na všechno znají odpověď. Naopak učitel, který usiluje o samostatnost, tvořivost a zvídavost dětí, se zde bude cítit jako ryba ve vodě. Kladení otázek je jádrem vyučování i učení. Učitelé se často ptají, ale používají příliš mnoho uzavřených neproduktivních otázek. Tím, že budou pečlivě volit své otázky a povedou děti k tomu, aby se samy ptaly, pomohou dětem k učení. (Fischer, 1997)

5.3.10. Čtení s předvídáním

Cílem této strategie je vzbudit u žáků zvědavost, aktivní účast při četbě. Učitel na začátku seznámí žáky s pozadím příběhu (zda jde o pověst, pohádku..., z jaké země pochází) a prozradím jim čtyři klíčová slova, která se v příběhu objeví. Tato slova by měla být vybrána tak, aby umožnila odhadnout kostru příběhu, ale zároveň aby neprozradila tajemství příběhu.

Každý sám by si měl představit příběh, pokusit se odhadnout, o čem bude vyprávět a v bodech si ho zaznamenat. Na toto promyšlení dostane pět minut. Po uplynutí času se se svým soudem vzájemně podělí o své nápady, vyberou variantu, která je více osloví a tu pak mohou sdělit ostatním.

V další části si žáci připraví tabulku předpovědí (Tabulku řízeného čtení).

	ČÁST 1	
Co si opravdu myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
	ČÁST 2	
Co si opravdu myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
	ČÁST 3	
Co si opravdu myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?

(Steelová, Příručka IV, 1997, str.7)

Jejich úkolem bude číst příběh po částech a v pauzách se zamyslí, co se asi stane dál a svoji představu zapíší do první části tabulky. Zároveň by si měli zaznamenat důkazy, které je vedly k jejich odhadům. Následuje čtení další části až ke druhé pauze. Zde si děti krátce poznamenají, co se v příběhu opravdu stalo a pokračují v předvídání.

Tuto metodu jsem se svými žáky pátého ročníku několikrát využila a děti při ní pracovaly s velkým zaujetím. Cítily se detektivy, kteří řeší záhadu a měla jsem potíže jim vysvětlit, že není možné vyslechnout všechny verze. Každý chtěl vyslovit, co se podle něj stane dál. Ze začátku pro ně bylo těžké najít v textu důkazy, které jim napověděly, co bude následovat. Pro mne bylo nejobtížnější vybrat vhodné texty a rozčlenit je tak, aby se dětem dobře předvídalo.

5.3.11. Čtenářské dílny

Hlavím cílem této činnosti, při které žáci během delšího vyučovacího bloku pracují samostatně a zčásti společně, je rozvoj kritického myšlení, čtenářství a rozvoj čtenářských dovedností, z konkrétních cílů rozvoj tichého čtení, sdílení myšlenek a reagování na text promyšlenými postupy. (Tomková in Wildová, 2002)

Čtenářské dílny se skládají ze čtyř základních částí:

1. minilekce z oblasti literární výchovy
2. samostatné čtení (přibližně po dobu 15-30 minut)
3. konzultace
4. reakce na četbu (reflexe, společná diskuse o četbě, referáty, literární dopisy, podvojné deníky, myšlenkové mapy, dramatizace, ilustrace aj.)

Aby čtenářské dílny úspěšně fungovaly, je potřeba stanovit si svá pravidla. Na těch by se měli podílet žáci i učitel.

Děti samy sobě volí příjemné místo pro čtení, čtou knížky podle vlastního výběru, při tichém čtení se vzájemně neruší, čtou vlastním tempem, , jsou seznámeny s kritérii hodnocení svých záznamů i referátů (děti je tvoří spolu s učitelem).

Ve své praxi jsem se setkala s učiteli, kteří měli dojem, že s dětmi vytváří čtenářské dílny, ale v podstatě pouze nechávali děti téměř celou hodinu číst vlastní četbu bez jakýchkoli individuálních konzultací a reakcí na četbu.

Činnost učitele by měla být promyšlená a řízená, vyučující by měl sledovat pokrok jednotlivých žáků a výuku dle potřeby diferencovat. (Tomková in Wildová, 2002)

Metody RWCT rozvíjí čtení s porozuměním, usilují o rozvoj schopnosti kriticky myslet, vyjadřovat své myšlenky, obhajovat je, naslouchat, diskutovat a spolupracovat. Učí děti vyhledávat informace a pracovat s nimi, využívají texty jak umělecké, tak naučné.

Práci s textem lze rozvíjet spíše u starších dětí, první třída vyžaduje specifický přístup z hlediska využití programu RWCT. Děti se teprve učí vyjadřovat, číst, psát. Místo vlastního čtení textů se spíše užívá vypravování, poslech, diskuse, výtvarné a dramatické činnosti. (Tomková in Wildová, 2002)

Program RWCT klade důraz především na projevy dětí, na jejich psaní, čtení, vyjadřování. Nabízí mnoho zajímavých metod, díky kterým se vyučování pro děti stává přitažlivějším a smysluplnějším. Děti propojují své zkušenosti s příběhy v knihách, diskutují o chování literárních postav, reflektují, co se při četbě naučily. Četba knih a vyprávění jsou velmi důležité pro psaní, děti se učí písemně zachycovat své myšlenky a vyjadřovat se. Užíváním zajímavých metod se prohlubuje u dětí chuť psát, vyprávět své vlastní příběhy, číst a společně s ostatními sdílet radost z četby.

Zařazování metod RWCT do výuky na prvním stupni považuji za velmi přínosné a to nejen u starších dětí, ale i v prvních třídách, kde je na učiteli, aby metody vhodně přizpůsobil věku dětí a jejich prostřednictvím pak čtenářství mohl rozvíjet.

Praktická část

1. Cíle praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je hledat cesty, jak zkvalitnit vyučování a rozvíjet čtenářství na 1.stupni ZŠ, konkrétně v pátém a prvním ročníku. Proč uvádím toto nelogické a svým způsobem anachronické pořadí? Hlavní důvodem je skutečnost, že mi ředitelství školy svěřilo „prvňáky" až letos. Zkušenosti z předchozích let mi určitě pomohly v patrně nejnáročnější pedagogické práci. Snažila jsem se více porozumět své praxi a hledala jsem způsoby, jak zlepšit své dosavadní výsledky.

1.1. Specifické cíle v pátém ročníku

- umožnit dětem mít z četby radost a zážitek
- vést je k tomu, aby o četbě přemýšlely, vyjadřovaly své myšlenky a názory
- probouzet u nich zájem číst knihy ve svém volném čase

1.2. Specifické cíle v prvním ročníku

- naučit děti číst správně, plynule a přiměřeným tempem
- vytvářet u dětí trvalý vztah k četbě a ke knize, aby čtení samo o sobě bylo zábavou, radostí a ne pouhou povinností
- rozvíjet u dětí pozorné naslouchání a vyjadřování
- snažit se o to, aby děti přistupovaly k textu aktivně a tvořivě

2. Charakteristika akčního výzkumu

Akční výzkum lze definovat jako praktický výzkum prováděný samotnými učiteli v praxi. Ti zaznamenávají, co se v jejich třídě děje, pozorují, kladou si otázky, analyzují a snaží se zkvalitnit svoji pedagogickou činnost. Nejde tedy pouze o žáky, ale i o rozvoj osobnosti učitele, o jeho profesionalitu a její růst.

Náš pedagogický sbor společně pracuje na tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP). Podílíme se na změnách ve škole (změny v přístupu k výuce, učivu, žákům...), zaměřujeme se na dosahování cílů v oblasti kompetencí, na jejich rozvíjení,

při přípravách svých hodin zkoušíme s klíčovými kompetencemi vědomě pracovat. Náš základní šestičlenný tým se účastní setkání s ostatními týmy škol a poté učí nás, kolegy, porozumět ŠVP lépe. Spolupracujeme spolu, prošli jsme společně několika semináři (např. Kritického myšlení), plánujeme, sdílíme své zkušenosti, poznatky, diskutujeme a usilujeme o zlepšování práce školy.

Ve své práci uvádím ukázky aktivit, které jsem se svými dětmi dělala, zaznamenávám konkrétní cíle a metody, prostřednictvím kterých jsem se snažila daných cílů dosáhnout. Formulovala jsem si problém, který se objevil v praxi, pokusila jsem se vytvořit představu o jeho řešení, zaměřila jsem se na aktivity k zvolenému řešení. Pozorovala jsem, kladla si otázky, analyzovala. Průběh činností jsem vyhodnocovala, přemýšlela jsem nad vhodností a účelností použitých metod a prostředků vzhledem k definovaným cílům.

3. Charakteristika školy

3.1. Historie

ZŠ Křesomyslova je školou s dlouhou a dobrou tradicí. Její historie se začala psát ve školním roce 1926/1927, ve třicátých letech 20.století se stala pokusnou reformní školou, na níž působili např. Václav Příhoda či Ladislav Hanus. V sedmdesátých a osmdesátých letech zde byla škola s rozšířenou výukou jazyků. Současná škola se snaží navazovat na vše dobré ze své historie a zároveň se otevírá novým trendům.

3.2. Současnost

Jsme úplná škola s 1. až 9. ročníkem, v současné době máme 372 žáků v 17-ti třídách, průměrná naplněnost je 22 žáků. Školní družina má 4 oddělení. Součástí školy je školní jídelna s kapacitou 350 obědů.

Škola nemá statut fakultní školy, přesto úzce spolupracujeme s Pedagogickou fakultou UK, jejíž studenti přicházejí k našim učitelům na náslechy i na vlastní praxi. Na 1. stupni se učí podle osnov Obecné školy, na 2. stupni dle osnov školy základní.

Ve škole pracuje stabilní pedagogický sbor, věkově vyvážený (silně je zastoupena generace „třicátníků", nechybí ale ani ojedinělí zkušení důchodci). Stabilita sboru je podporována objektivním hodnocením a efektivním využitím potenciálu každého učitele.

Chybějící aprobovanost v některých předmětech je kompenzována dalším vzděláváním učitelů.

3.3. Tvorba ŠVP – klíčové kompetence

V současné době v souvislosti s tvorbou ŠVP škola prochází systematickým vzděláváním celé sborovny (seminář 3xPRO, Kritické myšlení), tyto semináře jsou organizovány v době vedlejších prázdnin, svátků či volných víkendů.

Jedním z prvních kroků každé školy na tvorbě ŠVP by měla být práce s kompetencemi. Aniž bychom byli seznámeni s tím, jak jsou kompetence popsány v RVP, sami jsme se je snažili definovat, zaznamenat, co pod ně patří, co by se měl žák pro svůj život naučit.

3.3.1. Kompetence k učení

- žák umí využít svoje vlohy a zkušenosti, umí si učení naplánovat, umí vytrvat u práce, získává a uplatňuje své znalosti, třídí a vyhodnocuje informace, pracuje samostatně i v kolektivu, stojí si za svým názorem, dokáže přijmout názor druhých, chce se učit, dokáže si vytvořit podmínky pro práci, umí si odpočinout, klade otázky, definuje, porovnává, diskutuje, komunikuje (verbálně i neverbálně), má vnitřní sebekázeň, dokáže aplikovat získané znalosti

„Kdo si myslí, že se učí, ten je vlasti chlouba. Kdo si myslí, že už moc umí, začíná být trouba." (T. G. Masaryk)

3.3.2. Kompetence k řešení problémů

- žák naslouchá a sděluje (komunikuje), předvídá, pozoruje, formuluje a nazývá, umí vyhledat pomoc (odbornou či přátelskou), důvěřuje, ale prověřuje, určí závažnost problému, určí, kdo může problém vyřešit (já, přítel, rodiče, učitel, odborná pomoc), nedělá z komára velblouda, vyhledá (zjistí) objektivní informace (kdo, kdy, jak proč,

důsledky – ovlivnění okolí), nebojí se vyjádřit svůj názor, akceptuje názory ostatních, nahlíží na problémy z různých hledisek (objektivní kritičnost), umí se rychle a správně rozhodnout, nejedná ukvapeně, ověřuje správnost řešení, je si vědom možných následků, dokáže nést možné následky, vysvětluje chyby, kterých se dopustil, chápe, proč bylo přijato konkrétní řešení, umí se oprostit od problému, umí se omluvit, aplikuje předchozí zkušenosti na nový problém

3.3.3. Kompetence komunikativní

- žák má slovní zásobu, diskutuje, argumentuje, umí používat komunikační techniku (knihy, telefon, internet), naslouchá druhým, myslí na atmosféru, kde komunikace probíhá, dbá na pravidla komunikace (neskáče do řeči, nekřičí, je citlivý, nezesměšňuje jiné...), formuluje své myšlenky a názory, nebojí se je říci ostatním, správně používá gesta, mimiku, barvu, hlasitost, rychlost a důraz, umí navázat kontakt s posluchači (pohled do očí, postoj, dotyk), umí si najít téma rozhovoru, jasně a zřetelně se vyjadřuje, snaží se komunikovat se všemi, zvládá emoce – trému, vztek, strach..., dbá na pravidla slušného chování

3.3.4. Kompetence sociální a personální

- žák spolupracuje ve skupině, snaží se vytvářet optimální vztahy se svým okolím, umí se přizpůsobit, přiměřeně se prosazuje, umí pomoci, čerpá nové nápady, impulsy, je schopen kompromisu, je ohleduplný, respektuje druhé, umí se ovládat, váží si sám sebe, nepodceňuje se ani nepřeceňuje

3.3.5. Kompetence občanské

- žák respektuje ostatní, slušně a tolerantně se chová ke svému okolí, zná a dodržuje pravidla, vnitřně přijímá pravidla (zákony), aktivně se zajímá o věci okolo sebe, váží si sám sebe i ostatních, je si vědom sounáležitosti se společenstvím (rodina, zaměstnání, obec, národ), chrání své prostředí, má vytvořen vztah k vlasti – ctí státní symboly, má vztah k minulosti (zná dějiny), respektuje odlišné kultury, chce se zapojovat do veřejných aktivit, hledá změny a umí je prosadit

3.3.6. Kompetence pracovní

- žák umí plánovat a držet se plánu, improvizuje, organizuje si práci (logický sled úkonů), vytváří si pracovní návyky, umí dokončit práci, vyhledává informace a materiál, pracuje s různými druhy informací, zaznamenává průběh své práce, odhaluje, hodnotí a přijímá nezdary – poučí se z nich, chrání zdraví své i ostatních, dodržuje pravidla bezpečnosti, rozvíjí manuální zručnost, má vytvořený vztah a zodpovědnost k práci, umí si najít svojí roli v týmu, je kreativní, hodnotí a sám vhodně reaguje na hodnocení, umí odpočívat (fyzicky i psychicky)

3.4. Klima školy

Ve škole panuje bezpečné klima důvěry mezi vedením a učiteli, mezi učiteli navzájem a následně i vztah důvěry žáků k pedagogům. Problémy se řeší otevřeně, se snahou o vzájemné pochopení a respektování. Učitelé 1. a 2. stupně tvoří konstruktivně spolupracující tým, vzájemně respektují specifika své práce.

Princip respektu, otevřené komunikace a důvěry se snažíme uplatňovat ve všech rovinách (žák - žák, žák - učitel, učitel - učitel, učitel - ředitelka, žák - ředitelka), což tvoří základ bezpečného klimatu v naší škole.

Učitelé mají možnost volby různých metod výuky, s tím souvisí i podněcování zájmu žáků, jejich větší soustředění, samostatné řešení úkolů, zvýšená aktivita, větší rozvoj klíčových kompetencí. Pestrost výuky zvyšuje také pozornost, soustředění a zapojení žáků se specifickými poruchami. Na druhé straně dává příležitost nadaným žákům k rozvoji jejich schopností a talentu.

3.5. Navazujeme na tradice

Tým učitelů vstřícně přistupuje ke změnám vedoucím k rozvoji dětské osobnosti a jejích životních dovedností. Zároveň si uvědomujeme klady současného vzdělávání, a tudíž neopouštíme tradice vytvořené v předchozích letech:

- předmět průvodcovství, jehož výuka je v 9. ročníku uzavřena projektem řetězového provádění na zámku Vrchotovy Janovice
- dramatická výchova jako metoda výuky i jako samostatný předmět
- přehlídka divadelních souborů ŠKrhOLA

- výuka druhého cizího jazyka - žáci mohou volit francouzštinu nebo němčinu
- udržujeme kontakt s College de l'Albe (Albestroff ve Francii) a organizujeme s touto školou výměnné pobyty žáků
- vánoční trhy a další charitativní akce, jejichž zisk zasíláme na konto Paraple, do Jedličkova ústavu apod.
- pro žáky 9. ročníku a jejich rodiče pořádá Rada rodičů absolventský ples
- žáci se účastní (podle svých schopností, vědomostí a zájmů) různých oborových soutěží a sportovních akcí
- v rámci prevence a bezpečnosti žáků se ve spolupráci s Městskou policií či s Policií ČR pravidelně konají přednášky, diskusní či soutěžní pořady na téma drogy, bezpečnost na silnici, kriminalita apod., učitelé následně připravují se žáky projekty týkající se škodlivosti návykových látek
- neodmyslitelnou součástí prevence jsou četné volnočasové aktivity organizované školou (zájmové kroužky, výlety, exkurze apod.)

3.6. Škola a rodiče

V roce 1996 byla zřízena Rada školy, která byla podle zákona č. 561/2004 Sb. od 1. 1. 2006 transformována ve Školskou radu, jejímiž členy jsou po dvou zástupci zřizovatele, pedagogů a zákonných zástupců žáků.

Bližší spolupráci s rodiči zajišťuje činnost Sdružení rodičů a přátel školy, jeho vedoucí orgán Rada rodičů úzce spolupracuje s vedením školy a pomáhá finančně i organizačně zajišťovat některé akce školy.

3.7. Čtenářství a naše škola

Nemohu a ani bych nechtěla příliš kriticky hodnotit naší školu. Jednak jsem příliš mladá a na škole učím teprve pár let, jednak neznám konkrétní situaci na druhém stupni. Myslím si však, že by se pro rozvoj čtenářství dalo dělat více. Základy čtenářství se musí položit již na prvém stupni. Druhý by měl pokračovat a rozvíjet. Jsem přesvědčena, že podstatné leží na jednotlivcích. Vzpomínám si na jednoho ze svých kolegů, který mi doslova řekl: „ To víš, co načetly děti u tebe, bude u mě muset stačit..." Značnou energii jsem věnovala založení a vedení čtenářského deníku. Školáci

byli překvapeni a zklamáni, když hodnocení jejich záznamů na druhém stupni zabralo pouze několik minut a spočívalo v otevření a zavření deníku. Je pravdou, že podmínky pro učitele na prvém stupni jsou pro rozvíjení čtenářství příznivější. Pedagog je celou vyučovací dobu neustále s dítětem a je do jisté míry „pánem svého času". Propojování jednotlivých předmětů ve škole i mimo školu není problémem a získání záhodného zájmu je daleko jednodušší. Spolupráce s rodinou je většinou pravidlem. Na druhém stupni začínají převládat požadavky na získávání znalostí a dovedností, jak s těmito informacemi nakládat. Myslím si ale, že není správné nechat vývoj čtenářského zájmu na libovůli dítěte. Proč jsou čtenářské besedy tak vzácné, proč je školní knihovna tak skromná a nevyužívaná, proč je daleko méně školních návštěv divadel, kin a koncertů ?

Závěrem bych chtěla za svou osobu konstatovat: Naše škola je na dobré úrovni. Příkladně-vazba mezi čtenářstvím a dramatickou výchovou je jasná. Předmětu dramatická výchova na prvém stupni je věnována značná pozornost a tento předmět je veden velmi pečlivě. Reakce samotných dětí vypovídají o jeho kvalitě. Velký přínos vidím v naší společné práci na ŠVP, kdy spolu daleko více komunikujeme a spolupracujeme. Tato činnost nás obohacuje a ukazuje na nové cesty ve výuce, kde i rozvoj čtenářství má své místo.

4. Charakteristika mého pojetí výuky

Zákony dědičnosti sice nesmíme přeceňovat, ale mnohdy jsou velmi neúprosné. Marně se neříká „jablko nepadá daleko od stromu" nebo „on se potatil" a rodová řemesla či povolání se opakovaně v rodině dědí, předávají jako trvalá štafeta.

Můj otec učí na vysoké škole, oba dědečkové byli učitelé na gymnáziích (jeden z nich působil jako zástupce ředitele na dnešní ZŠ Křesomyslova, kde pracuji). Já sama jsem vystudovala Filozofickou fakultu UK v Praze, obor kulturologie, ale přesto jsem se rozhodla pro učitelství a nyní dokončuji dálkové studium na Pedagogické fakultě. Je mi 30 let a sedmým rokem učím na prvním stupni ZŠ. Děti mám ráda a práce s nimi mě těší.

Ve svém povolání upřednostňuji konstruktivistické pojetí výuky. V čem spočívá? „Žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul - a to ve skupině (pojetí dítěte jako „nějak"

kompetentního). Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně za účasti a přispění všech - učitel jako garant metody, nikoli garant pravdy, jako je tomu v transmisivním pojetí výuky." (Spilková a kolektiv, 1996, str. 26) Snažím se o vnitřní motivaci žáků k učení, o pestrost výuky, aby práce děti bavila, upoutala jejich pozornost a nestala se pouhou povinností.

Aby ve třídě vládla příjemná atmosféra, pocit důvěry, jistoty a radosti bez stresu a strachu, je nutné k dětem přistupovat jako k partnerům, jednat s nimi otevřeně, chtít jim porozumět, pomáhat jim a respektovat je. Vždy mi šlo o to, abychom jako třída drželi pohromadě, uměli se domluvit, vyslechnout a vzájemně si pomoci.

Jak jsem se již zmínila, na prvním stupni se na naší škole učí podle osnov Obecné školy. Jedním z rozdílů od osnov škol základních je výuka dramatické výchovy. U dětí se snažím vytvářet správný vztah k učení, vychovávat je k dobrým vzájemným vztahům a formovat osobnosti, které se dokáží rozumně prosazovat, nestydí se, nejsou zakřiknuté, mají v sobě jak dost kritiky a sebekritiky, tak i zdravého sebevědomí. Snažím se rozvíjet jejich představivost a fantazii, ne se pouze zaměřovat na získávání vědomostí. To vše patří mezi úkoly dramatické výchovy, proto ji považuji za nesmírně důležitou a její metody často využívám.

5. Charakteristika žáků 5. ročníku

počet dětí - 21 (chlapců 7, dívek 14)

věk 10 - 11 let

5.1. Rodinné zázemí

Rodiče těchto dětí měli většinou středoškolské vzdělání, čtyři děti měly vysokoškolsky vzdělané rodiče, dvě děti pocházely z rodin se základním vzděláním. Třináct dětí mělo rodinu úplnou. Čtyři děti žily v neúplné rodině pouze s jedním z rodičů (s matkou), čtyři děti měly rodiče rozvedené, ale ti si již našli nového partnera a založili novou rodinu. Většina dětí měla jednoho sourozence, sedm dětí bylo jedináčků. Dvě děti byly cizí národnosti, jedno ukrajinské, druhé čínské.

5.2. Třída jako kolektiv

Tuto třídu jsem převzala na začátku 3. ročníku. Jejich paní učitelka v 1. a 2. třídě byla velmi temperamentní, energická a ačkoli již byla v důchodovém věku, málokdo by to do ní řekl. Svoji práci milovala a děti ji měly moc rády. Velmi se jim věnovala, stále hledala nové metody, jak zpestřit výuku, nebála se zkoušet a experimentovat. Byla přísná a důsledná, byla silnou autoritou, ovšem já osobně jsem zde necítila autoritu přirozenou. Spíše jsem pociťovala striktní pravidla, dozor, přísná výchovná opatření, poslušnost.

Třída, kterou jsem po ní přebírala, byla opravdu hodná a disciplinovaná, někdy mě to až zaráželo. Po zvonění byli vždy žáci připraveni na hodinu, po druhé hodině si vyndávali ubrousky a svačili, při chybě v sešitě někteří plakali a chodili se mi omlouvat. Žáci byli zvyklí ve škole velmi soutěžit, ale já jsem od soutěží postupně upouštěla, protože to v kolektivu nedělalo dobrotu. Zpočátku bylo ve třídě několik „nejlepších" dětí, které si toho byly až příliš vědomy a ostatní se jim podřizovali, stáli jakoby v jejich stínu. Děti byly hodné a mnoho toho věděly, ale nedržely při sobě a často se zde objevoval posměch a zesměšňování.

Myslím si, že v 5. ročníku byl znát velký pokrok. Ve třídě vládla příjemná atmosféra, žáci spolu daleko více spolupracovali, pomáhali si, dokázali se na něčem společně domluvit. Nechtěla bych vzbudit dojem, že to vše je mojí zásluhou. Děti postupně vyzrály, vyrostly a více si uvědomovaly své chování a jeho následky. Ale myslím si, že obzvláště v prvních letech školní docházky je mezi učitelem a jeho svěřenci silná vazba a učitel ve velké míře ovlivňuje vztahy mezi žáky.

5.3. Čtenářství v páté třídě

Děti v této třídě nepatřily mezi velké čtenáře. Upřednostňovaly film před knihou, pokud četly, sáhly spíše po časopisech než po knížce. Projevovala se u nich nesoustředěnost k četbě delších pasáží textu, pokud nosily knihy na ukázku, často se obzvláště u dívek objevovaly bohatě ilustrované pohádky od W. Disneyho, kde bylo minimálně textu. Celá třída znala a chovala v oblibě Harryho Pottera, knihu ale přečetlo pouze pět dětí, ostatní opakovaně viděly filmové ztvárnění. Když vzaly knihu do ruky, byla to fantasy literatura s nebezpečnými situacemi nebo humorné příběhy jako

Steklačova Pekelná třída či Mikulášovy prázdniny. O četbě mezi sebou příliš nehovořily (o reklamách v televizi si ale dokázaly povídat celé přestávky). Nemohu říci, zda četly více dívky či chlapci, spíše bych řekla, že většina třídy četla velmi málo.

6. Charakteristika žáků 1. ročníku

počet dětí - 20 (chlapců 11, dívek 9)

věk 6 - 7 let

6.1. Rodinné zázemí

I zde měla většina rodičů středoškolské vzdělání, pět dětí mělo vysokoškolsky vzdělané rodiče. Devatenáct dětí žilo v úplné rodině s oběma rodiči, pouze jeden chlapec žil jen s matkou. Třináct dětí mělo sourozence, sedm dětí bylo jedináčků. Jedno z dětí bylo cizí národnosti - bulharské. Rodiče byli velmi vstřícní a dobře se s nimi spolupracovalo.

6.2. Třída jako kolektiv

Při vstupu do 1. ročníku byly mezi dětmi velké rozdíly po stránce rozvoje řeči, v oblasti prostorového vnímání, v osobní a sociální připravenosti. Čtyři děti již uměly číst, tři děti byly výrazně slabší a měly potíže s adaptací na školní prostředí. Jedno z nich přešlo po třech měsících do speciální školy. Příčinou jeho neúspěchů byla školní nezralost (žák o sobě mluvil ve třetí osobě, nepoznal základní barvy, v hodinách usínal, nedokázal se soustředit...) a především rodinné zázemí, kde byly velké potíže a s rodiči nebylo možné spolupracovat a dítěti tak pomáhat. Celkově byly děti zvídavé, aktivní, do každé činnosti se vrhaly s chutí sobě vlastní. Chtěly se učit a do školy chodily rády.

V 1. třídě se děti silně upnou ke svému učiteli, stává se pro ně ideálem, vzorem, jakým by chtěly být ony samy. Co řekne pan učitel nebo paní učitelka, to je pro ně svaté. Někdy mne až zamrazilo, když jsem si uvědomila tu jejich velkou důvěru ve mně a skutečnost, jak toho lze i zneužít. Všechny děti v 1. třídě milují svoji paní učitelku, ať je jakákoliv. Bylo roztomilé poslouchat žáky při práci ve skupinách, kdy si cosi vysvětlovali a používali tytéž výrazy jako já, i gesta mi byla velmi povědomá. Vliv učitele je opravdu velmi silný.

Ačkoli vztahy mezi dětmi byly spíše krátkodobé, „přátelství" se rychle střídala, v pololetí se již dalo říci, že třída jako celek udělala velký posun vpřed. Při neúspěchu druhých se nesmály jako na začátku, zkoušely si pomoci, vzájemně se upozorňovaly na chyby a nechodily hned žalovat, ztrácely ostych a nebály se mluvit před ostatními.

6.3. Čtenářství v první třídě

Do první třídy přichází děti s odlišnými zkušenostmi s knihou. Některé s ní vyrůstají odmala, vídají ji v rukou rodičů, listují v ní a denně poslouchají příběhy v ní ukryté. Jiné mají pár knížek v dětském pokojíčku, ale sedá na ně prach a pro děti jsou čímsi vzdáleným. Byla jsem mile potěšena, že v mé třídě bylo dětí s knížkou jako kamarádem daleko více. Usuzuji tak podle našich společných hovorů o knížkách, pohádkách, podle reakcí dětí na mé předčítání. Asi šest prvňáčků neznalo mnoho pohádek, hůře se vyjadřovali, při předčítání jim dělalo potíže pozorně poslouchat, soustředit se, reagovat na otázky. Většina dětí ale nosila do školy ukazovat krásné knihy z domova, při čtení hltaly doslova každé mé slovo a často z jejich úst zaznělo: „Tu znám, tu mi četla maminka!"

7. Analýza problémů

7.1. Analýza problémů v páté třídě

Český jazyk a literatura nepatřily mezi oblíbené předměty mých dětí. Připadaly jim obtížné. Děti v hodinách četly a svědomitě plnily zadané úkoly, ale postrádala jsem jejich zájem, radost, chybělo zaujetí a chuť číst. Ve svém volném čase se četbě věnovaly zřídka, děti, které rády a poměrně hodně četly, bych spočítala na prstech jedné ruky. Ve většině případů četly povrchně, dělalo jim potíže nad textem se zamyslet, přemýšlet o něm a vyjádřit svůj názor. Zájem dítěte o čtení ovlivňuje více činitelů, například rodina, přátelé, obec a její vybavenost, tradice. Důležitou roli zde sehrává škola a osobnost učitele, pojetí výuky, didaktické prostředky.

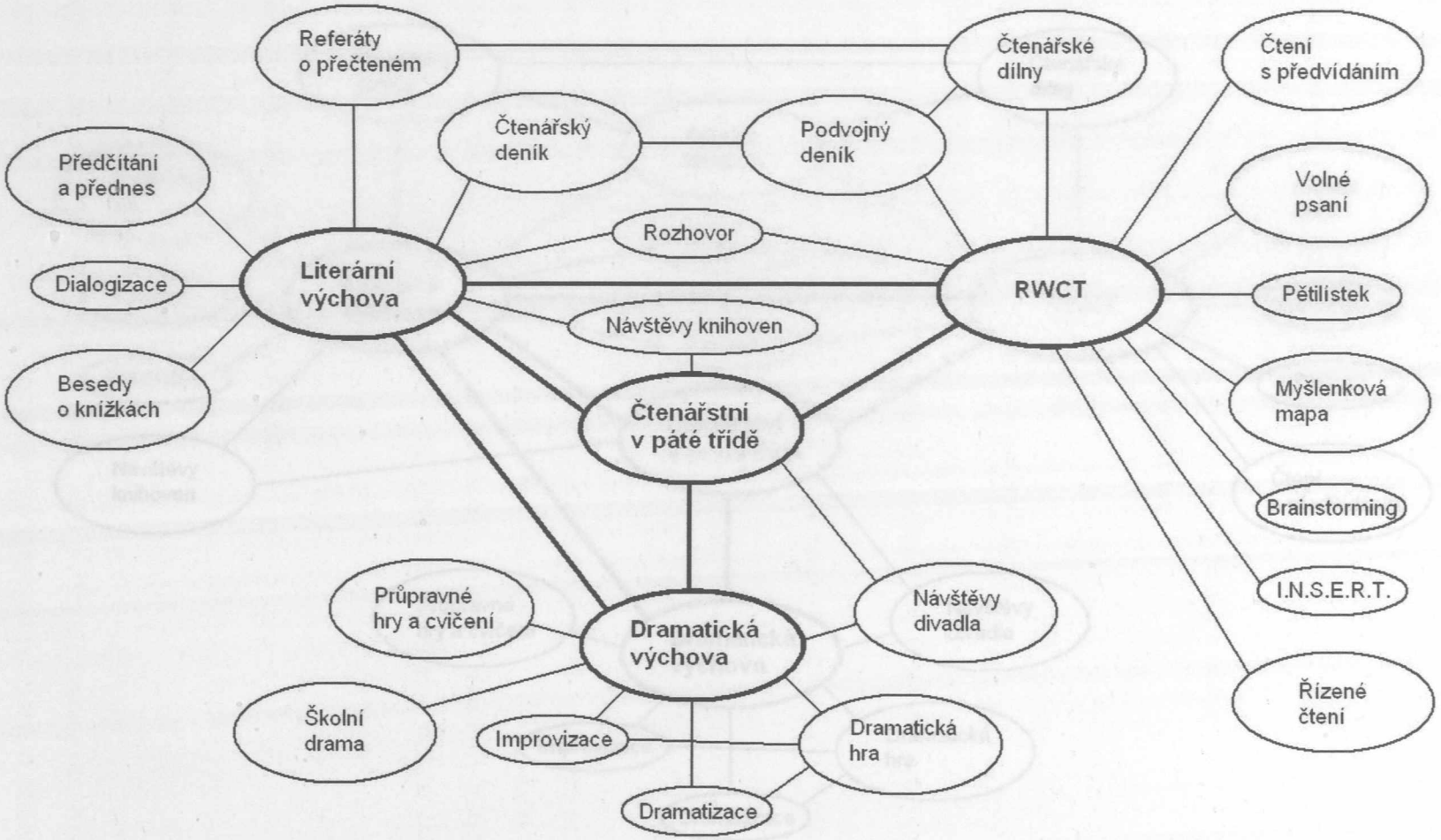
Ve své třídě jsem pro svoji výuku čtení v předchozích letech nejčastěji používala čítanku, stále ve mně přetrvával pocit, že s dětmi musím pečlivě vše přečíst a málokdy jsem sáhla po jiných knihách. V čítance bylo mnoho zajímavých ukázek, se kterými

se dobře pracovalo, ale také jsme se často setkali s texty, které neoslovily ani děti ani mne. Rozhodla jsem se změnit svůj přístup k výuce. Nezájem dětí jsem z velké části cítila jako svoji vinu, bylo na čase hledat nové způsoby, jak vyučování zpestřit.

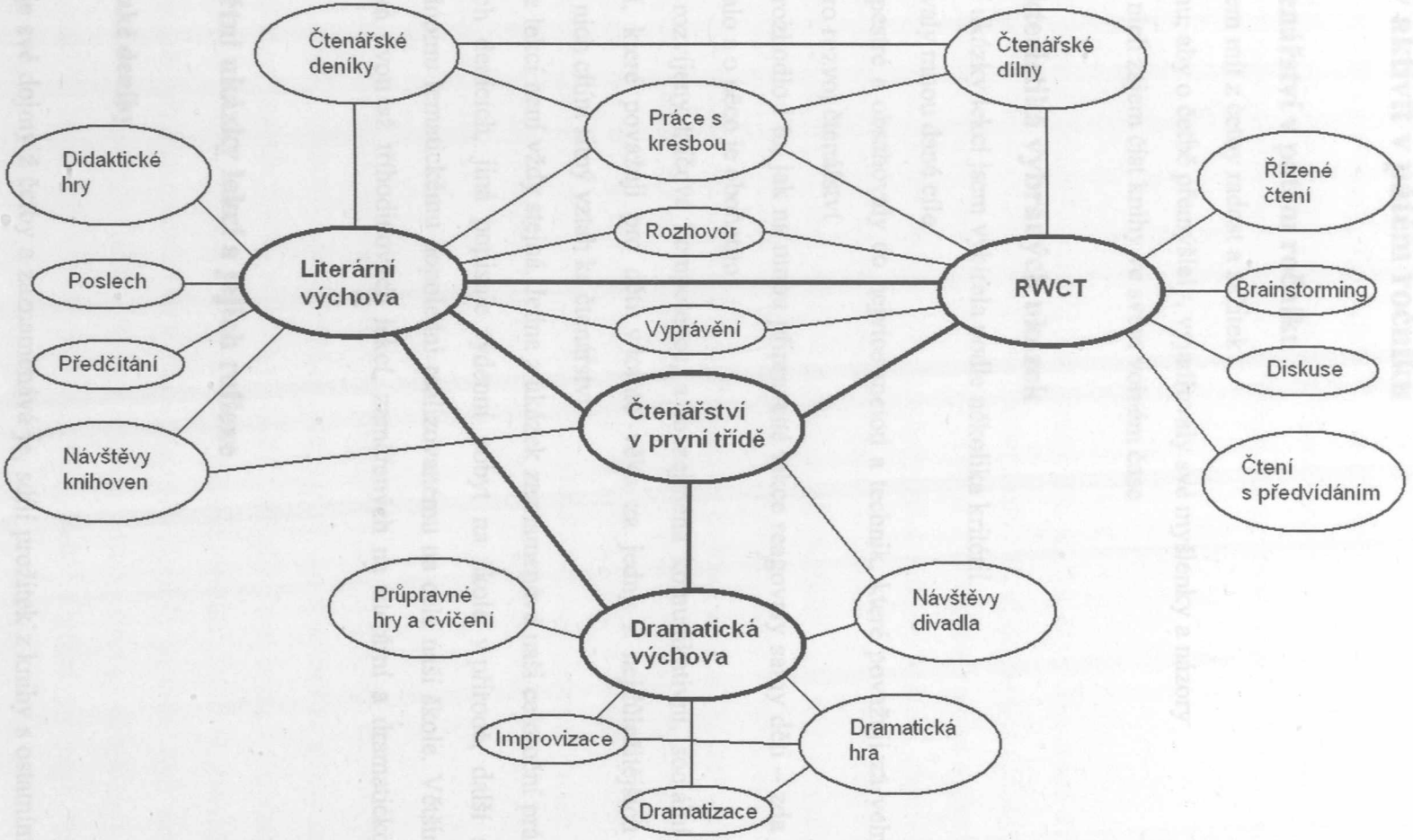
7.2. Analýza problémů v první třídě

Prvňáčci, kteří se nahrnuli do mé třídy 1.září, vypadali velmi podobně.Ale to bylo jen zdání a z omylu jsem byla velmi brzo vyvedena. Někteří neuměli zavázat tkaničku, jiní neuměli pozdravit, některé děti se rozplakaly, když neviděly svou maminku. A podobně to bylo i se čtením. Někteří již znali písmenka, druzí již dokázali číst, ale převážná část neznala nic. Zkrátka nebyli seřazeni na startovací čáře a já si uvědomovala, že běh bude velmi dlouhý a měl by být i spravedlivý. Zde na ně totiž nečekala cílová páska a při nastávajícím závodu bude platit ono sportovní pořekadlo, že nemusíte zvítězit, ale hlavně se zúčastnit. Mým prvním úkolem tedy bylo naučit naprosto všechny během první třídy číst a psát. Znamenalo to některým se věnovat více a déle, a to tak, aby to u ostatních nevzbudilo žárlivost či posměch.Vzpomínám si na svého mnou často citovaného dědečka, který byl považován za velmi dobrého profesora. On sám však velmi sebekriticky uznával svou velkou chybu. Říkal: „Já jsem tu hlavně pro ty nadanější, ale to není dobře." V první třídě to nesmí platit nikdy. Jestliže žáci začnou již sami číst, je položen pouze základ pro čtenářství. Dokáži si představit školáka Pařízka, kterého požádám, aby začal číst na třetí straně slabikáře a on to bezchybně zvládne. Ale chtěla bych, aby si otevřel knížku též doma, bez příkazu a alespoň chvíli u ní vydržel. Tyto úkoly jsou složitější a hůře se kontrolují. Celá problematika je daleko víc svázána s rodinou a s volným časem dítěte. Protože jsem prakticky již učila ve všech třídách prvního stupně, ráda bych zdůraznila kontinuitu pedagogického procesu a přimlouvala se za možnost učit první až pátou třídu v jednom kuse. Někdy to ale nejde a vím, že problém charakteristický pro „prvňáka" se může objevit až ve třetí třídě. Za žádných okolností by se takováto situace neměla přeskočit, ale měla by se okamžitě řešit. A co vidím za největší problém u těch nejmenších? Pokusit se vzbudit u nich zájem o knihu, a to i u těch, kteří pro čtenářství zdánlivě nemají předpoklady.

Hlavní aktivity pro rozvoj čtenářství v pátém ročníku



Hlavní aktivity pro rozvoj čtenářství v prvním ročníku



8. Ukázky aktivit v pátém ročníku

8.1. Cíle čtenářství v pátém ročníku

- umožnit dětem mít z četby radost a zážitek
- vést je k tomu, aby o četbě přemýšlely, vyjadřovaly své myšlenky a názory
- probouzet u nich zájem číst knihy ve svém volném čase

8.2. Charakteristika vybraných ukázek

Konkrétní ukázky lekcí jsem vybírala podle několika kritérií.

1. aby sledovaly mnou dané cíle
2. aby byly pestré a obsahovaly co nejvíce metod a technik, které považuji za velmi důležité pro rozvoj čtenářství
3. o výběru rozhodlo i to, jak na mnou připravené lekce reagovaly samy děti – zda je téma zaujalo a o něco je obohatilo
4. aby byly rozvíjeny klíčové kompetence, a to zejména komunikativní, sociální a personální, které považuji pro děti v tomto věku za jedny z nejdůležitějších a zároveň u nich cítím silný vztah ke čtenářství

Časová dotace lekcí není vždy stejná. Jedna z ukázek zaznamenává naši celoroční práci na čtenářských denících, jiná popisuje týdenní pobyt na škole v přírodě, další se vztahuje k jednomu tematickému dopoledni realizovanému na celé naší škole. Většina ukázek se týká dvou až tříhodinových lekcí, zaměřených na literární a dramatickou výchovu.

8.3. Konkrétní ukázky lekcí a jejich reflexe

8.3.1. Čtenářské deníky

Cíl

- žák vyjadřuje své dojmy ž četby a zaznamenává je, sdílí prožitek z knihy s ostatními, přemýšlí o četbě, o tom, co mu dává, žák vyjádří svůj vlastní názor, všímá si příčin a následků v ději, porovnává různé texty, předvídá, zaznamenává své pocity a postoje

- rozvoj kompetence komunikativní-žák rozvíjí svoji slovní zásobu, naslouchá druhým, formuluje své myšlenky a názory, dbá na pravidla komunikace
- rozvoj kompetence k učení-žák zapisuje pravidelně, organizuje si práci, dokončí ji, hodnotí a sám vhodně reaguje na hodnocení, klade si otázky, porovnává, diskutuje

Časový rozsah

celý školní rok

Průběh lekce

S dětmi jsme se domluvili na založení čtenářského deníku. Ve třetí a čtvrté třídě si vedly dobrovolné kulturní deníčky, kam zaznamenávaly vše, co je zaujalo (návštěva kina, divadla, zajímavý film v televizi, výlet s rodiči apod.). Tento rok jsem se rozhodla zavést čtenářský deník podle modelu Dr. Hausenblase a s dětmi jsme si stanovily pravidla, jak si vést své osobní záznamy z četby. Žáci měli za úkol psát své reakce na četbu průběžně, ne až po dočtení díla. Nepopisovat obsah knihy, ale vyjadřovat se k tomu, co mne zaujalo, rozesmálo, rozzlobilo, dojalo, co mi něco připomnělo, jak bych se zachovala já v podobné situaci apod. (viz. Příloha 1) Každý měsíc měly děti udělat čtyři zápisy. Délku záznamu jsme si nestanovili, protože se každý jinak vyjadřuje, ale právě proto jsme se rozhodli pro čtyři záznamy, aby děti měly možnost někde se vyjádřit stručně až heslovitě, ale jinde rozepsat své myšlenky. Já sama jsem si čtenářský denník vedla také a při čtenářských dílnách jsem z něj předčítala. Dětem jsem dala seznam doporučené literatury.

Reflexe

S formou čtenářského deníku jsem měla zpočátku velké potíže. Při čtenářských dílnách jsme si s dětmi ukazovali, jak je možné dělat zápisy, ale spíše než ze strany dětí jsem se střetávala s nepochopením ze strany rodičů. Ačkoliv jsem i jim na prvních třídních schůzkách podala základní informace o vedení deníků a hlavní pravidla obdrželi i písemně, přesto se často dožadovali takových deníků, na které byli sami zvyklí. Tedy: uvést název díla, jméno autora, seznam postav, stručný obsah děje a napsat jednou větou, co se mi v knize nejvíce líbilo. Velmi obtížné pro mne bylo hodnocení jejich práce, ale přesto jsem ho musela nějakým způsobem vyřešit. Zpočátku jsem se k zápisům vyjadřovala pouze slovně, o tom, co žák dělá dobře, co je potřeba zlepšit, kladla jsem otázky. Postupně jsem začala slovní hodnocení doplňovat známkou. Hodnotila jsem především kladně, ale pokud opakovaně chyběly zápisy a vytrácela se

snaha, přistoupila jsem i k horším známkám s tím, že jsem vždy vysvětlila, proč jsem tak učinila. Šlo především o to, zachytit pokrok, zda se děti ve svých záznamech posunuly blíže k cíli, zlepšily se či naopak. Zda žák pouze převyprávěl přečtený text a dával na otázky stále stejné odpovědi, nebo již porovnával své zkušenosti s přečteným, uměl se vžít do postavy, přemýšlel o textu a odhadoval, co bude následovat. Stále ale bojuji s tím, jakým způsobem tuto činnost hodnotit. Jsou dána jasná kritéria, jak oznámkovat diktát, pětiminutovku z matematiky, ale jak dát známku za zápis ve čtenářském deníku? V takových chvílích mě známky velmi svazovaly a uvědomovala jsem si, že jsem mohla získat dojem, že dítě práci odbylo a přitom se mohlo snažit. Nemyslím si, že ve škole je nejdůležitější mít dobré známky na vysvědčení, a ty že nejvíce motivují žáka a bez nich by děti nic nedělaly.

Ale co rodiče? Dle mých dosavadních zkušeností je známky zajímají nejvíce, podle nich nejjednoznačněji vypovídají o prospěchu jejich dítěte a stále z nich počítají průměry. Literární výchova je součástí předmětu český jazyk, který musím v pololetí a na konci školního ohodnotit známkou a výsledky v ní dosažené se samozřejmě do konečné známky promítnou.

Žáci zpočátku ve svých záznamech podrobně popisovali obsah kapitol. Někteří se snažili čtení vyhnout a práci si zjednodušit-přečetli za měsíc pouze čtyři kapitoly a ty téměř přepsali, jiní hledali v knihovnách knížky pro malé čtenáře s co největšími písmeny. Zápisy nechávali na poslední chvíli, dělalo jim potíže zaznamenávat průběžně. Při hodnocení často psali, že se jim kniha moc líbila, protože je hezká, nic by na ní neměnili, všemu rozuměli. Uváděli, co jim text připomněl, ale to často nemělo žádnou spojitost.

Nesměla jsem ztratit trpělivost a při čtenářských dílnách jsem se snažila s dětmi o četbě více hovořit, pomáhat jim se písemně vyjádřit, kladla jsem otázky, připisovala své komentáře, pobízela jsem je. V hodinách literatury jsme si zkoušeli s texty hrát, předvídat, přetvářet je, domýšlet. To děti hodně bavilo a postupně to začínaly zkoušet i doma. Hodnocení s komentářem bylo poměrně náročné na čas, ale mile mne překvapilo, že ho děti opravdu četly a dokonce občas vyjádřily i zklamání, když se v deníku objevila pouze jednička. „Ale paní učitelko, vy jste tam zapomněla něco napsat!"

Z jednadvaceti dětí si pouze jedno za celý rok deník nezavedlo. Přibližně polovina třídy se do práce velmi zabrala, zápisů přibývalo, měly jich více, než jsem

požadovala. Vyslovovaly svůj názor, všímaly si různých stránek textu, odhadovaly pocity postav, o čtení začaly přemýšlet. Zařadila bych je mezi čtenáře hloubavé a tvořivé. Dalších šest dětí udělalo od počátku velký pokrok. Jejich zápisy bývaly neuspořádané, ale začaly se více zamýšlet nad přečteným, reagovaly na mé připomínky, ptaly se, porovnávaly. Ty bych zařadila mezi čtenáře zaujaté a zvídavé. U čtyř dětí jsem větší pokroky nezaznamenala. Záznamy psaly pravidelně, ale text vnímaly povrchně, převyprávěly, co se přihodilo. Na mé otázky odpovídaly stále stejně, nezamýšlely se. Jejich záznamy často s textem nesouvisely.

Chlapci nejčastěji četli Řadu nešťastných příhod od Z. Snicketa, Čtyři a půl kamaráda od T. Breziny, Rychlé šípy od J. Foglara a knihy od V. Steklače a S. Goscinyho. Rádi tvořili své komiksy, sci-fi příběhy, zakládali si detektivní skupiny. Neřídili se tolik doporučenou četbou jako dívky. Ty četly nejčastěji knihy od I. Procházkové, M. Drijverové, A. Lindgrenové. Žáci si vzájemně knihy doporučovali.

Nyní jsou již v 6. třídě. Na druhém stupni mají zadanou povinnou četbu a ve svých denících pokračují. Někteří mi své záznamy před odevzdáním nosí ukazovat, abych je přečetla a poradila jim. Mám z toho velkou radost. Pokračují v tom, co jsem od nich vyžadovala já, a já musím říci, že si jejich poznámky s chutí čtu i nadále. V průběhu roku se mi podařilo docílit toho, aby děti ve svém volném čase četly. A jsem přesvědčena, že alespoň polovina třídy bude číst i nadále.

8.3.2. Práce s básní J. Žáčka Turistická příhoda s detektivní zápletkou

Cíl

- žák vytvoří vlastní literární text (přepíše báseň z pohledu jiné postavy, která v ní vystupuje)
- báseň dokončí
- porovnává báseň s jinými díly, odhaduje autora, všímá si, jak je báseň napsaná, rozvíjí čtenářské dovednosti (poslech, přednes),
- rozvoj kompetence komunikativní a kompetence k učení (žák dbá na pravidla komunikace, argumentuje, formuluje své názory, pracuje samostatně i v kolektivu, porovnává, diskutuje)

Metody

- asociační kruh

- rozhovor
- pantomima
- psaní proti srsti

Časový rozsah

dvě vyučovací hodiny (literární výchova)

Průběh lekce

1. asociační kruh-děti říkaly, co je napadne, když se řekne výlet
2. otázka, kde byly děti v poslední době na výletě a co zajímavého zažily (děti si své zážitky říkaly mezi sebou ve dvojicích a to nejzajímavější pak řekly všem)
3. pantomima-děti předváděly, co se dělá na výletě (např. klopýtání, opalování, bloudění, svačení)
4. otázka co dostáváme nejčastěji k svačině na výlet-jasná odpověď-řízek
5. děti si v taškách nalezly mnou připravenou ofocenou první část básně, přečetly si ji samy, potom i nahlas
6. rozhovor-kdo báseň asi napsal, jaká je, co jim přišlo vtipné, co znamená když se řekne „jít na to od lesa", kdo báseň vypráví, kdo v ní vystupuje
7. psaní proti srsti-děti dostaly úkol přepsat báseň z pohledu jiné postavy (jako teta, řízek, Sherlock Holmes) a domyslet její konec, báseň mohly přepsat i do prózy
8. dobrovolná prezentace vlastních prací
9. dočtení básně (originálu)

Reflexe

Děti téma zaujalo, pracovaly soustředěně a byly velmi aktivní. Poznaly autora básně, usuzovaly podle toho, že je legrační, je pro děti, má hezké rýmy a je moderní. Za vtipné považovaly např. rým a výslovnost Holmesa-od lesa, hned začaly samy rýmovat různá směšná slova. Větší práci mi dalo vysvětlit jim, jak „psát proti srsti". Snažila jsem se neuvádět konkrétní příklad, abych je neovlivňovala při vlastní tvorbě. Překvapilo mne, jak se do psaní ponořily. Většina dětí psala báseň, jen tři žáci ji přepsali do prózy. Nejčastěji psali z pohledu Holmese, ale ani řízek či teta nezůstali nedotčení. Téměř všichni chtěli na závěr přečíst své práce ostatním. A byly opravdu zdařilé. (viz. Příloha 2) Žáčkova báseň je rozesmála a i oni se při práci bavili. Trochu je zklamalo autorovo zakončení básně, ale o to více byli spokojeni se svým dílem. Tato metoda děti zaujala, použila jsem jí ještě několikrát, např. při práci s básněmi J.V.Sládka, konkrétně u básně

Sysel a liška. Též vzniklo několik zajímavých prací, ale vybraná báseň je již tolik neoslovila. Myslím si, že v této lekci se mi podařilo slnit cíl umožnit dětem mít z četby radost. Zároveň byly nuceny o básni přemýšlet, jak díky rozhovoru, tak i tím, že báseň přepisovaly a dotvářely.

Jedním z očekávaných výstupů stanovených RVP ZV je schopnost žáka tvořit vlastní literární text na dané téma. Mé děti opravdu strašně rády psaly.

Na konci čtvrté třídy jsem dětem věnovala knížku, kterou jsem napsala spolu s tatínkem o našem prvním pejskovi. Netušila jsem, jak mi tento dárek pomůže při práci s literaturou v dalším ročníku. Knížka Aranka (to bylo jméno našeho psa)byla vydána pouze v malém nákladu. Komu bude určena, kdo bude tou cílovou čtenářskou obcí? To byla opakovaná otázka našeho redaktora. Nakonec si sám odpověděl, budou to milovníci pejsků, tedy především děti. Děti, které mají své sny, touží se o někoho starat, jsou ochotny leccos obětovat a často odmítají chápat nás dospělé. Krátké, svým způsobem jednoduché texty, barevně ilustrované a především fakt, že jsem jim knížku věnovala osobně, učinilo své. Děti knížku během prázdnin většinou přečetly. Samy pak chtěly něco vytvořit, napsat a dokonce vydat.

8.3.3. Práce s bajkami (bajkám jsme věnovali delší čas, ale podrobněji popisuji tři vyučovací hodiny)

Cíl

- žák si uvědomuje, co je bajka, co je pro ni typické, kdo v ní vystupuje, pokusí se najít v ní ponaučení a vyjádří ho vlastními slovy
- čte s porozuměním
- napíše svoji vlastní bajku
- rozvoj komunikativní kompetence (žák formuluje a vyjadřuje své nápady, naslouchá druhým, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje)
- rozvoj kompetence sociální a personální (spolupracuje ve skupině, respektuje druhé, je schopen kompromisu, čerpá nové nápady)

Metody

- volné psaní
- tiché čtení
- rozhovor

- čtyři rohy
- práce ve skupinách

Časový rozvrh

tři vyučovací hodiny (literární výchova)

Průběh lekce

1. volné psaní-děti psaly všechno, co je napadalo ve spojení se slovem bajka, poté dobrovolníci četli své práce a společně jsme na tabuli napsali hlavní informace o bajkách
2. po třídě jsem rozvěsila pět bajek, ale ponaučení z nich jsem odstřihla, poté děti chodily, četly si bajky a zapisovaly vlastními slovy ponaučení, která z nich pociťovaly
3. žáky jsem rozdělila do skupin po pěti, sdělovali si mezi sebou své nápady a společně vybraly jednu až dvě formulace, které považovaly za nejvýstižnější
4. v další části nahlas četly za svojí skupinu vybraná ponaučení a porovnávali jsme je s těmi, které byly v bajkách napsány autorem
5. každý sám psal svoji vlastní bajku
6. dobrovolná prezentace

Reflexe

Děti v těchto vyučovacích hodinách pracovaly maximálně, ke každé bajce opravdu zapsali všichni své ponaučení a ve skupinách panovala příjemná pracovní atmosféra. Ačkoliv často nastávají situace, kdy se děti ve skupinách začnou přít a prosazovat své názory za každou cenu, tentokráte jsem žádné spory nezaznamenala. Pokud s někým nesouhlasily, snažily se mu dokázat, že se mýlí a poukazovali na konkrétní místa v textu. Vzájemně se poslouchaly a bez větších potíží vybraly společně nejvhodnější ponaučení. Měly velkou radost, pokud se ve formulacích shodly, byly zvědavé, co má kdo za nápad a zda se shodnou také s autorem. Jisté napětí, očekávání a zvědavost je dokázala udržet v pozornosti po celou dobu. Opět mne dokázaly překvapit tím, jaká volily slova a jak se jim podařilo jasně a srozumitelně vyjádřit myšlenku jednou větou.

1. bajka Osel a kůň

originál: A tak není moudré závidět vládcům a bojovníkům , kteří jsou
stále v nebezpečí. Moudřejší je smířit se s vlastní prostotou a nestěžovat si na chudobu.

tvorba dětí: Nezáviď druhému to, co dostává, možná si zaslouží odměnu předem. Neposuzuj člověka na první pohled, slovo vyletí jako ptáček a pak ho už nechytíš. Lepší bída a život než bohatství a smrt. Na něčem špatném je i něco dobré.

2. bajka Zajíci a žáby

originál: A jako oni, každý ať se rozhlédne kolem. Když je mu zle, jistě potká někoho, komu je ještě hůř.

tvorba dětí: Když ti něco nejde, tak se neboj, nejsi to jenom ty. Nikdo není nejhorší, i zbabělost se dá překonat. Nikdo není na světě zbytečně, všichni se někoho bojí a někdo se bojí i nás.

3. bajka Jelen a lev

originál: Poučení přišlo pro jelena pozdě. Ale pro vás snad ještě včas. Mocný přítel mnohdy selže, zatímco slabý pomůže.

tvorba dětí: Není všechno zlato, co se třpytí. Nesuď věci podle vzhledu. Nepyšni se něčím, co tě může zničit a nestyď se za něco, co tě může zachránit.

Při tvorbě vlastních bajek jsem měla obavy, aby se děti příliš nedržely původních ukázek. Ale nestalo se tak. Několika dětem se nepodařilo vlastní bajku vytvořit, ale ve většině případů se dílo zdařilo. (viz. Příloha 3) Jedna dívka dokonce se svojí bajkou vyhrála soutěž na ZŠ Táborská.

V této lekci se všichni pokusili vyjádřit své myšlenky a názory spojené s bajkami, z hlediska tohoto cíle mohu výuku posoudit kladně.

8.3.4. Představení, seznámení, rozhovor

Cíl

- žák improvizuje
- pozorně naslouchá druhým
- navazuje kontakt s posluchačem
- dbá na pravidla komunikace
- rozvíjí techniku řeči
- pozorně čte a hledá spojitost mezi texty
- tvoří vlastní literární text – rozhovor
- rozvoj komunikativní, sociální a personální kompetence

Metody

- hra v roli
- rozhovor
- čtení
- improvizace
- psaní

Časový rozsah

dvě vyučovací hodiny (sloh)

Průběh lekce

1. vstoupila jsem do třídy a představila se
2. každý měl představit svého souseda
3. děti si měly vymyslet kdo jsou, představit se nám a uvést, proč k nám přišly
4. rozhovor o tom, co je důležité pří představení
5. dětem jsem rozdala text (ukázky z knih Hlavní výhra, Nekonečné prázdniny, Harry Potter, Loupežnická pohádka), který si samy přečetly a pomocí jedné věty související s jejich textem se měly seskupit do skupinek rozřazených podle jednotlivých ukázek (nesměla zaznít jména postav z ukázek)
6. rozhovor o obsahu úryvků, o seznámení
7. jaké chyby často při rozhovoru děláme, zadala jsem téma rozhovoru a děti jej předváděly i s ukázkami častých chyb
8. děti mi diktovaly různé postavy z pohádek, filmů, reálného života a já je zapisovala na tabuli
9. každý si vybral dvě postavy z nabídky a napsal rozhovor, jaký by mezi nimi mohl proběhnout
10. dobrovolná prezentace vlastních prací

Reflexe

Hodina byla aktivní a pestrá, užili jsme si při ní mnoho legrace a myslím si, že se nám podařilo splnit dané cíle. Děti samy sebe upozorňovaly na chyby v ústním projevu, jako např. na nedostatečnou hlasitost, huhňání, nezřetelnost, skákání si do řeči při rozhovoru . Při představování upozornily na důležitost očního kontaktu, úsměvu, stisku ruky. Měly úžasné nápady, kým se staly. Např. jedna dívka povstala, poklonila se

a představila se jako Marie Terezie , která se nám všem přišla omluvit, že zavedla povinnou školní docházku.

Texty četly pozorně a rozdělení do skupin jim nečinilo potíže. Každá skupina zvolila svého zástupce, který popsal obsah jejich ukázky a poté dohromady nalezly, co měly všechny ukázky společného. Šlo o seznámení.

Postavy, které jsme zaznamenali na tabuli, byly např. Spiderman, Křemílek, ředitel, kuchařka, Štaflík, kominík, hrabě Monte Christo.

Rozhovory byly zajímavé, ale myslím si, že by bylo vhodnější nechat tuto činnost dělat ve dvojicích. Díla by byla zajímavější a výsledné práce se mohly využít k dialogizaci, kdy by dvojice rozhovor přečetla ostatním nahlas. Takto některé děti četly svoji práci samy, ale na druhou stranu bylo vtipné a zajímavé, jak se s tím vypořádaly a jak se svým hlasem pracovaly.

8.3.5. Próza s dětským hrdinou

(lekce vedená studentkami M.Spáčilovou a E.Řehákovou)

V tomto školním roce navštěvovali moji třídu studenti Pedagogické fakulty, kteří sami vedli s mými žáky několik hodin dramatické výchovy a literární výchovy. Tyto chvíle byly pro mne velkým přínosem, protože jsem mohla ze zadních lavic pozorovat své děti při práci, uvědomovat si, jaké chyby jako pedagog občas dělám a především jsem získala spoustu inspirace pro další práci.

Cíl

- uvědomění si pozice dětského hrdiny v próze
- rozvíjení schopnosti dotvoření příběhu - žák na základě přečteného dotváří příběh nebo vymýšlí, co mohlo předcházet
- vytkne principy fungování party , spolupracuje ve skupině, přijímá názor jiných, argumentuje, umí se domluvit, snaží se komunikovat se všemi členy skupiny, umí si najít svoji roli ve skupině

Metody

- práce ve skupinách
- čtení s porozuměním
- domýšlení textu
- dramatizace

Časový rozsah

tři vyučovací hodiny (literární výchova, dramatická výchova)

Průběh lekce

1. přivítání
2. seznámení s obsahem hodiny
3. rozhovor-pojem parta, přátelství-co je důležité k tomu, aby správná parta (kamarádství) fungovala, rozdělení dětí do skupin tak, aby byli zvlášť chlapci a dívky, jejich úkolem bylo napsat co je pro ně důležité, společně pak porovnali, co je předností pro chlapce a co pro děvčata, zajímavá slova se napsala na tabuli
4. navázání na prózu s dětským hrdinou, jaké knihy děti četly, setkaly se v jejich ději s problematikou party, kamarádství…
5. rozdělení do tří náhodných smíšených skupin, každá skupina obdržela část textu (začátek, prostředek, konec), jejich úkolem bylo domýšlení a sepsání chybějící části (čas se přizpůsobil potřebám dětí)
6. zdramatizování části příběhu, který v předchozím bodě měli za úkol vytvořit, část, kterou měli již zadanou, „televizní hlasatelka" přečetla
7. děti si sedly do kruhu a společně převyprávěly původní verzi příběhu malého Mikuláše
8. společně zhodnotili hodinu

Reflexe

Musím s potěšením říci, že dívkám se hodina vydařila a i ony měly z práce s dětmi velmi dobrý pocit. Vystupovaly přirozeně a žáci okamžitě reagovali na jejich pokyny. Já sama jsem měla velkou radost, jak se mí svěřenci chovali a nadšeně se vrhali do práce. Ačkoli pro ně byly paní učitelky nové a neznámé, nestyděli se a ani se zbytečně nepředváděli. Trochu déle trvalo, než se rozhovořili o knihách s dětským hrdinou.

Jedna skupina měla menší problémy s domýšlením, ale stačilo je jen postrčit a navést, jak na to. Tato část zabrala poměrně dost času, ti rychlejší neměli co dělat a objevily se tendence mluvit o něčem jiném.

Děti se výborně vypořádaly s úkolem svoji část zdramatizovat. Rozdělily si role, včetně takových jako křoví, dům, strom, v úvodu se představily a sehrály vtipné kousky. Mluvily hlasitě a vžily se do svých rolí. Také sklidily velký potlesk.

Závěrečná část v kruhu, kdy měly děti původní příběh převyprávět, byla dosti náročná. Text se jim pletl s jejich verzemi. Možná by bylo vhodné přečíst si společně onu ukázku z Malého Mikuláše nebo příběh vyprávět řetězově po větách, ale ne na přeskáčku, co koho právě napadne.

Domnívám se, že zvolené cíle byly splněny. Děti o četbě přemýšlely, společně domyslely příběh a k textu přistupovaly tvořivě.

8.3.6. Rubínové moře

Jak jsem se již zmínila, navštěvovali nás také studenti dramatické výchovy. První dvě hodiny, které v mé třídě strávili, jsem vedla já jako ukázku toho, jak s dětmi pracuji. Ke své hodině jsem si vybrala knihu E.Kästnera 35.května. V první části celku mi šlo o emocionální prožití, rozvoj fantazie a obsah knihy jsem si k tomu upravila.

Cíl dramatický

- žák rozvíjí představivost a tvořivost
- vstupuje do role někoho jiného a v této roli jedná
- nahlíží na problém z různých hledisek
- improvizuje
- pohybuje se v imaginárním prostoru

Cíl literární

- žák napíše vlastní literární text o své návštěvě Rubínového moře (tím byla ukončena první část)
- seznámí se s autorem a knihou
- čte s porozuměním (porovnává text se svým zážitkem, hledá odlišnosti, zaznamenává své postřehy)
- rozvoj kompetence k učení (žák využívá své zkušenosti, vytrvá u práce, vyhodnocuje informace, pracuje samostatně i v kolektivu, porovnává), komunikativní, sociální a personální kompetence (spolupracuje, respektuje druhé, diskutuje, domluví se) + kompetence občanské (žák respektuje ostatní, slušně a tolerantně se chová k okolí, přijímá pravidla)

Metody

- dramatizace
- cvičení na prostorové cítění a smyslové vnímání

- rozhovor
- živé obrazy
- hromadná improvizace
- tiché čtení
- psaní
- podvojný deník

Časový rozsah

čtyři vyučovací hodiny (dramatická výchova, literární výchova)

Průběh lekce

1. cvičení na rozehřátí-děti volně chodily po třídě, na daná znamení měnily svůj pohyb
2. prostřednictvím předmětů (aktovka, kalkulačka, kus listu ze sešitu...) jsem dětem představila hlavního hrdinu našeho příběhu, děti hádaly, kdo by to mohl být
3. uvedla jsem je do situace-...znám jednoho chlapce, starého asi tak jako vy, který šel jednoho dne ze školy velmi pomalu a smutně
4. vstoupila jsem do role onoho chlapce (nasadila jsem si kšiltovku a na záda dala aktovku) a s dětmi vedla rozhovor, ptaly se, co se mi přihodilo (neumím napsat slohovou práci na téma Rubínové moře, protože nevím, kde je a bojím se, že dostanu pětku) a poradily řešení (Rubínové moře si vymyslet)
5. hlavního hrdinu jsme pojmenovali Jakub a rozhodli jsme se, že mu pomůžeme a přeneseme se do světa, kde bychom takové moře mohli najít, děti dostaly kouzelný bonbón, lehly si na koberec a já jim popisovala, co se s nimi děje a kam se dostaly
6. objevili jsme se v lese, kde rostou ohromné květiny-objevování prostoru, pohyb, navodila jsem paniku, že jsme zabloudili a chodíme stále dokola, náhle jsme spatřili neznámého člověka (student v roli), vybrali jsme jednoho z nás, který se šel zeptat na cestu k Rubínovému moři
7. dozvěděli jsme se , že musíme projít čtyřmi zeměmi (blahobytu, techniky, naruby, hudby), ujasnili jsme si, co musíme o těchto zemích jako cizinci vědět, abychom jimi mohli bezpečně projít (řeč, zvyky, pravidla chování, zákony...)
8. děti jsem rozdělila do čtyř skupin, každé přidělila jednu zemi a ony ji vytvořily
9. prezentace zemí a naše dotazy k nim
10. živé obrazy zemí, poté jsme společně bezpečně a nenápadně zeměmi prošli
11. asociační kruh-co si představíme, když se řekne Rubínové moře

12. děti měly úkol vytvořit zvuky moře pomocí toho, co našli ve třídě, společně jsme zavřeli oči a moře předvedli, já mezitím otevřela tabuli, kde jsem měla obraz moře připravený (kresba, předměty jako mušle, klobouk, deka, fotografie…)
13. vytvořili jsme společný živý obraz, jak bychom trávili odpoledne u našeho moře, každý si vzal mušli na památku a pomocí kouzelného bonbónu jsme se vrátili zpět

První celek byl ukončen vlastní literární prací dětí, kdy měly napsat sloh na téma Rubínové moře.

14. v druhé části jsem děti seznámila s knihou a autorem, žáci samostatně četli ukázky z knížky, porovnávali s tím, co zažili oni a své postřehy si zapisovali do čtenářských deníků
15. rozhovor, hodnocení hodiny

Reflexe

Téma děti zaujalo, příběh obsahoval dramatičnost, zápletku a děti chtěly daný problém řešit. Hodina byla časově náročná, celé téma nám zabralo čtyři vyučovací hodiny.

V první části byla pozornost dětí veliká a neupadala, myslím si, že jednotlivé kroky na sebe navazovaly, činnosti byly pestré a často se střídaly, děti měly stále co dělat. Při tvorbě slohu žáci psali a nastal neuvěřitelný klid. Dolehla na nás atmosféra, jako bychom Rubínové moře opravdu navštívili. I já sama jsem tomuto pocitu podlehla a dala se do psaní. Žáci byli velmi poetičtí, což mne udivovalo zejména u chlapců, kde bych toto nepředpokládala. (viz.Příloha 4) V naší třídě jsme rádi a často fantazírovali, nechávali se unášet představami, ale nevím, zda potom někdy děti nelétaly až příliš vysoko v oblacích. Často se mi stávalo, že pří písemných opakováních z vlastivědy nebo přírodovědy u otázek, na které neznaly odpověď, si zkrátka začaly vymýšlet.

Každý věnoval svému slohu jinak dlouhou dobu, proto jsem po třídě rozmístila texty z knížky a děti pracovaly samostatně, aniž by se vzájemně rušily. Kdo byl hotov a odpočinul si, pustil se do čtení a zápisů. Většina dětí i zde pracovala pozorně, byly zvědavé, jak to stojí v knize, ale u některých jsem již pozorovala známky únavy. Nevím, zda by nebylo vhodnější přesunout tuto část až na další den. Ale na druhou stranu byly do příběhu ponořeny. V závěru bylo obtížné dostat všechny děti do stejné fáze práce, protože každý se věnoval něčemu jinému.

Na závěrečný rozhovor nám již nezbylo tolik času, což byla škoda, ale vrátili jsme se k němu v příští hodině literatury.

Mým hlavním cílem v této lekci bylo umožnit dětem emocionální prožitek z textu a to se mi, myslím, podařilo. V druhé části, při práci s podvojnými deníky, děti přemýšlely a zaznamenávaly své postřehy, tedy i tento cíl byl splněn.

8.3.7. Setkání ve Velké Británii

Základní pětičlenný tým, který koordinuje průběh tvorby ŠVP, vymyslel projekt zaměřený na rozvoj komunikativní kompetence, již považujeme za jeden z nejdůležitějších.

Zadáni jsme dostali tři týdny před samotnou akcí. Dostali jsme úkol vyhodnotit, která z dílčích kompetencí se v naší třídě jeví jako významná či problémová a připravit pro své žáky tematické odpoledne, kde se zaměříme především na rozvoj této dovednosti. Každému ročníku byl přidělen pozorovatel (netřídní učitel z druhého stupně nebo vychovatelka školní družiny). Na poradě jsme stručně prezentovali naše cíle, vzájemně jsme diskutovali a v dalších dnech jsme písemně zpracovali naše přípravy podle doporučené osnovy (cíle, téma, motivace, metody, pomůcky, časové rozvržení...).

Neboť jsem s dětmi ve vlastivědě probírala Evropu, zvolila jsem téma Setkání ve Velké Británii.

Cíl

rozvoj komunikativní kompetence:

- žák reaguje s porozuměním na otázky a zadání
- dokáže zachytit a zopakovat obsah sdělení
- sdělí svůj názor ostatním
- žák pozorně naslouchá, klade otázky, vyhledává v textu
- čte s porozuměním
- předvídá děj příběhu
- improvizuje

Metody

- asociační kruh
- řetězové vyprávění

- monology
- dialogy
- kooperace
- čtení s předvídáním
- pseudokomunikace
- improvizace

Časový rozsah

čtyři vyučovací hodiny (dramatická výchova, literární výchova, vlastivěda)

Průběh tematického odpoledne

První část

1. poslech nahrávky Beatles-kam se dnes asi vypravíme (poslouchá, rozlišuje, usuzuje)
2. asociační kruh-co tě napadne, když se řekne Anglie (vybavuje si, sděluje ostatním)
3. práce ve skupinách-co nutně potřebujete vědět, pojedete-li na týden do Londýna (říká své návrhy, vyslechne návrhy ostatních, společně vyberou pět otázek), následuje práce s průvodcem do kapsy (Londýn) (kladu otázky, děti vyhledávají v textu)
4. hromadná improvizace-jsme na letišti či na nádraží, vydáváme se na cestu do Londýna (předvádí komunikaci, improvizuje)
5. práce s textem (skupiny)-každý ve skupině dostane jiný text se zajímavostmi o Anglii, přečte si svůj text a jeho obsah řekne ostatním ve skupině (čte s porozuměním, podstatné informace vybere a sdělí ostatním, naslouchá druhým ve skupině)
6. kruh-psedokomunikace-řekni svému sousedovi po levici, co nového ses dosud dozvěděl o komunikaci, soused tuto informaci předává dalšímu (naslouchá druhému, jeho sdělení cíleně předá dalšímu spolužákovi)

Druhá část

1. výstava předmětů (knížky anglických autorů, obrázky Londýna, mapa, vlajka, dýmka)-v Londýně navštívíme výstavu-komu asi může patřit dýmka (Sherlock Holmes) (evokuje si atmosféru detektivek)

2. čtení s předvídáním-povídka Rafinovaná vražda (naslouchá čtenému příběhu, na základě vlastní fantazie příběh domýšlí, srovnává s autorovým zakončením)
3. řetězové vyprávění-děti postupně převyprávějí příběh (naslouchá předřečníkovi, plynule naváže ve vyprávění)

Třetí část

1. řečnický projev (příprava ve skupinách)-v časovém limitu přednese jeden ze skupiny základní informace o Anglii (dohodne se s ostatními ve skupině na výběru podstatných informací a na zvolení mluvčího skupiny)

Čtvrtá část

1. hra v roli, hodnocení-každý si vybere nějakou postavu, jež je jakkoli spojena s Anglií a přijde se v této roli rozloučit na závěrečný „čaj o páté" (učitelka je hostitelka a organizátorka tea party, vaří čaj a servíruje dětem))na základě poznaných reálií komunikuje „v roli" a hodnotí průběh „výletu"

Reflexe

V den realizace tematického dopoledne jsme obdrželi archy, do kterých jsme písemně vyhodnocovali průběh dopoledních činností a úspěšnost splnění svých cílů. Následovalo setkání pedagogického sboru, kde mluvčí jednotlivých ročníků seznamovali ostatní se svými závěry, postřehy i nápady pro další práci.

Děti tento den velmi bavil, vnímali ho jako příjemné zpestření. Při práci s textem, kdy samostatně četly a obsah sdělovaly ostatním ze skupiny, se objevovaly potíže u pomalejších dětí. Těm činilo potíže vybrat důležité informace a sdělit je vlastními slovy. Ale s chutí se zapojily do práce a při druhém asociačním kruhu jsem si ověřila, že si mnohé zapamatovaly.

Při práci s mapou Evropy a průvodcem Londýna děti pohotově reagovaly na otázky a spolupracovaly. Čtení povídky děti pohltilo, staly se detektivy, sdělovaly své názory, vyvraceli možnosti, četly a poslouchaly pozorně, dokonce se jim podařilo případ vyřešit. Při řetězovém vyprávění nastal trochu problém, protože žáci zabíhali do zbytečných detailů.

Řečnické projevy skupin a setkání na tea-party mě dokázaly, že si děti mnohé zapamatovaly a cíle se nám podařilo splnit. Měla jsem také velkou radost z toho, že ačkoli se již u mých dětí začínala objevovat puberta, stále si rády hrály a vydržely pozorně pracovat až do poslední chvilky.

8.3.8. Škola v přírodě - Po stopách psa Baskervilského

Téma Velká Británie a především tajemství a napětí spojené s postavou Sherlocka Holmese děti tolik zaujalo, že jsem se rozhodla našeho detektiva využít na škole v přírodě. Neboť mám doma jezevčíka Báru, kterou děti milovaly a při každé větší akci nesměla chybět, zvolila jsem případ psa Baskervilského.

Slavnou knihu i film jsem znala dobře, přesto jsem se znovu pustila do čtení, ale děj byl pro děti dosti zapeklitý. S naší paní vychovatelkou jsme se domluvili, že vytvoříme pouhou kostru příběhu, ale jak vše dopadne, zkrátka zápletku, vymyslí děti samy.

Po příjezdu na Šumavu se děti staly detektivy, vytvořily tři týmy, které si pojmenovaly a zavedly své deníky. Sdělily jsme jim, že jsme se nepřijeli rekreovat, ale řešit případ, který trápí a sužuje místní obyvatelstvo. O pomoc nás formou dopisu požádal i sám Sherlock Holmes. Ovšem mělo to háček. Byl v angličtině. Malí detektivové dostali slovníky a dali se do práce. Mezitím jsme na naši nástěnku vyvěsily upravenou verzi kletby jednoho rodu.

Celé naše pátrání bylo založeno na dopisování si s Holmesem. Každý večer děti psaly (již v češtině) své dotazy Holmesovi a zároveň mu popisovaly, jak pokračuje jejich pátrání. A my v pozdních hodinách usedaly k červené telefonní budce (kasička), kam děti dopisy vhazovaly, vymýšlely odpovědi a tak vznikal zcela nový příběh. Další den děti nalézaly odpovědi a malou radu, na co mají zaměřit svou pozornost.

Během pobytu děti odlévaly stopy ze sádry, zavedly si kufříky , kde měly všelijaké pinzety, lupy, zkumavky, špejle a další předměty, které mohly při pátrání využít. U lesa objevily doupě, kde byl starý zápisník, ponožka a hadry, na kterých byly zachyceny chlupy (pracně jsme na ně lepily srst naší Báry). V pozdních hodinách se v okolí chaty ozývalo podivné vytí (kolegyně ukrytá za chatou s magnetofonem, na kterém bylo zaznamenané vytí vlků z hororu).

Děti i my samy jsme se do příběhu vžily. Když měla ke konci každá skupina svoji verzi případu, sešly jsme se a radily se, co dál. Nezbylo než zatelefonovat Holmesovi. Žáci zvolili zástupce, který měl se slavným detektivem mluvit osobně. Spojení se podařilo a obdrželi jsme poslední instrukce. Dodnes za mnou děti chodí, kdo byl onen anglicky mluvící Holmes, ale můj tatínek stále zůstává v utajení.

Celá akce vyvrcholila onen večer za hřištěm, kam nás Holmes poslal. Lapili jsme psa Baskervilského, který zde byl ukryt s mým přítelem, a již nás netrpělivě očekával. Nedokáži popsat okamžik, kdy se z lesa vyřítila naše Bára v rudém oblečku pošitém svítícími tyčinkami a kolečky. Děti se daly na úprk, ale vzápětí se otočily a nastalo srdečné vítání.

Reflexe

Byla celá akce pouhým hraním si anebo se při ní děti něčemu učily? Souvisí to s rozvojem čtenářství? Podle mne ano. Žáci každý den zapisovali své postřehy, přemýšleli, kladli otázky, četli, usuzovali, předvídali, vzájemně si naslouchali, argumentovali, museli se domluvit, spolupracovat a také se seznámili s další knihou slavného Artura Conana Doyla. Sice si vytvořily vlastní příběh, ale mnoho podobností zde zbylo. A u mnohých se objevil zájem něco si o Holmesovi přečíst. Důkazem mi byly jejich záznamy v čtenářských denících.

8.4. Dílčí závěry pro pátý ročník

1. Umožnit dětem mít z četby radost a zážitek.

Domnívám se, že tento cíl se podařilo naplnit. Literární výchova spojená s četbou se postupně stávala předmětem, na který se děti i těšily. Především díky propojování s hodinami dramatické výchovy, kdy mohly prožívat příběh „na vlastní kůži", metodám typu čtení s předvídáním, kdy se stávaly detektivy a nalézaly různé varianty, jak by se mohl příběh vyvíjet dál. Velmi rády si s texty hrály, přetvářely je a psaly svá malá literární dílka. Velkým zážitkem pro celou třídu včetně mě bylo vytvoření našeho vlastního vánočního příběhu ve verších „O kaprovi Emilovi", který jsme předvedli na Vánočních trzích naší školy. Sama jsem přečetla řadu dětských knížek, nejen proto, abych mohla dětem radit s výběrem, ale též pro sebe, aby mi pomáhaly v přípravě vyučovacích hodin.

2. Vést je k tomu, aby o četbě přemýšlely,vyjadřovaly své myšlenky a názory.

Úkol by splněn pouze částečně. Asi u pěti dětí jsem nezaznamenala žádné zlepšení. Jejich odpovědi na cílené otázky byly většinou stále stejné a jednoduché. S ostatními se mi hovořilo lépe. Za důležitou pomůcku považuji čtenářské deníky, které jsem pravidelně kontrolovala a o zápisech s žáky diskutovala. Při pořádání literárních besed a

čtenářských dílen jsem se často dovídala o hloubce jejich prožitku spojeného s četbou, která postupem času přestávala být povrchní. Vyjadřování dětí se zlepšovalo. Hlavně před třídou, kdy začaly být schopny nejen myšlenku prezentovat, ale též ji obhajovat.

3. Probouzet u nich zájem číst knihy ve volném čase.

Ani zde nemohu konstatovat plné splnění. Jde o proces nekončící. Kromě jednoho žáka celá třída ve svém volném čase četla. Zpočátku z povinnosti, především kvůli čtenářským deníkům, které nejprve přijaly s nechutí. Ale postupně se jejich přístup k tomuto úkolu měnil. Nejvíce mne potěšilo, když jsem v denících nalézala záznamy svědčící o tom, že si knihu vybraly na základě našich lekcí, kde je příběh oslovil. Při našich čtenářských dílnách si mezi sebou začaly knížky doporučovat, po literární besedě s paní spisovatelkou I. Procházkovou si téměř všichni přečetli knihu Únos domů. Ovšem nejsem si jista, zda jim tato chuť do čtení vydrží i do budoucna. To vše se teprve ukáže. Ale doufám, že alespoň polovina třídy knížky neopustí a když, tak jen na chvilku a cestu k nim si zase najde.

9. Ukázky aktivit v prvním ročníku

9.1. Cíle čtenářství v prvním ročníku

- naučit děti číst správně, plynule a přiměřeným tempem
- vytvářet u dětí trvalý vztah k četbě a ke knize, aby čtení samo o sobě bylo zábavou, radostí a ne pouhou povinností
- rozvíjet u dětí pozorné naslouchání a vyjadřování
- snažit se o to, aby děti přistupovaly k textu aktivně a tvořivě

9.2. Charakteristika vybraných ukázek

Při výběru konkrétních ukázek v první třídě jsem se řídila stejnými kritérii jako v třídě páté. Většina ukázek zaznamenává práci s pohádkami, které jsou dětem v tomto v tomto věku nejbližší. Co se týče časového rozsahu, většinou uvádím dvou až tříhodinové lekce. Jedna vyučovací hodina mi téměř nikdy nestačila a dlouhodobější činnosti jsem s malými dětmi ještě příliš nedělala. Jistou nevýhodou v první třídě je skutečnost, že děti neumí číst a psát, v průběhu roku se tomu učí. Musela jsem si tedy

některé metody přizpůsobit, dětem jsem především předčítala, vyprávěla a jejich myšlenky zaznamenávala sama. Postupně děti zkoušely samy číst a psát, ale pouze kratší texty. Na druhou stranu má učitel v první třídě velkou výhodu. Malé děti jsou velmi hravé, uvolněné, upřímné a do všeho jdou s velkou chutí.

U všech ukázek cítím jistou podobnost, ale myslím si, že tomu nelze uniknout. Každý učitel si najde vlastní přístup, který mu vyhovuje a ten prostupuje celou jeho pedagogickou činností. Mne osobně výrazně ovlivnily semináře dramatické výchovy s Mgr. Radkem Marušákem, kde jsme pracovali s příběhem, prožívali ho a tyto chvíle pro mě byly vždy velkým zážitkem. Stále z nich čerpám a doufám, že jsem se i něčemu přiučila.

9.3. Konkrétní ukázky lekcí a jejich reflexe

9.3.1. Seznámení s písmenem O

Cíl

- žák pozná malý a velký tiskací tvar písmene O, napodobí ho, vymýšlí slova, kde je O v násloví, na konci i uvnitř slova, rozšiřuje si slovní zásobu, procvičuje paměť a pozornost, rozvíjí jemnou motoriku ruky

Metody

- Kimova hra
- řízené čtení
- hra v roli
- stříhání, vytrhávání, vybarvování, lepení

Časový rozsah

jedna vyučovací hodina (český jazyk)

Průběh lekce

1. pohyb po řídě – tamburína a zadané písmenko – děti se měly stát něčím, co na určité písmenko začíná (K, L, S…)
2. děti se posadily do kruhu – mezi ně jsem rozložila předměty (opice, osel, oříšek, obojek, obraz, ořezávátko, obálka, vystřižený obrázek princezny) – jejich úkolem

bylo zapamatovat si co nejvíce předmětů, po chvilce jsem vše zakryla, s dětmi jsme se protáhly – pak jmenovaly, co vše viděly na koberci (Kimova hra)

3. Co měly předměty společného? – dále jsme jmenovali další slova, která je napadala na O, poté jsme zkoušeli, aby O bylo na konci a uprostřed
4. jedna věc tam příliš nepatřila – Proč? – princezna, ale i ona tam patří, neboť se jmenuje Olinka a já o ní znám pohádku – čtení pohádky O princezně, která se stále divila
5. řízené čtení – jaké znáte princezny z pohádek?...,
   princezna se stále všemu divila – hra v roli – děti chodily po třídě a divily se věcem kolem sebe, poté se vždy jeden ujal slova a ostatní po něm opakovali
6. po dočtení pohádky děti dostaly obrázek divící se princezny, nalezly na něm ukryté písmenko O, které vybarvily a obrázek nalepily, z barevného papíru vytrhaly O a také ho přilepily na pracovní list
7. společně jsme vymýšleli názvy pohádek, které by měly na začátku naše písmenko O
8. z barevných víček od plastových lahví jsme na koberci celá třída vytvořila ohromné O

Reflexe

Při této hodině děti pracovaly soustředěně a bylo na nich znát, že je činnosti zaujaly. Překvapily mne svými nápady, čím se staly na dané písmenko a množstvím slov, která je napadala s naší novou hláskou v různých částech slova. Občas jsme narazili na slova, kterým všichni nerozuměli a děti si je zkoušely vzájemně vysvětlit.

U princezen se rozpovídaly – zmínily Pyšnou princeznu, Šíleně smutnou princeznu, Šípkovou Růženku, Princeznu se zlatou hvězdou na čele… Ta naše se strašně nudila – předváděli jsme, jak se tváří a chová znuděný člověk. Nastala legrace, když jsme chodili po třídě a divili se („Ó, to je ale špinavý ručník. Ó, to je ale těžká aktovka."). Děti reagovaly pohotově, stále se měly čemu divit.

Práce s pracovním listem probíhala v klidu, každý dělal svým tempem, trochu nám činilo potíže vytrhat písmenko O. Až jedna dívka přišla na nápad, jak si tento úkol usnadnit a dala ostatním návod, jak na to.

Názvy pohádek zpočátku zaznívaly známé, později si děti začaly vymýšlet (např. O ztracené pastelce, O ušmudlaném štěňátku, O čokoládovém království…).

Na tuto hodinu jsem navázala i v matematice, kde jsme probírali základní geometrické tvary. Na začátku jsme si sedli do kruhu a já dětem přinesla připravený obrázek zámku, kde naše princezna bydlela (ten byl vyroben ze samých geometrických tvarů). S dětmi jsme si je ukazovali a vysvětlovali rozdíl například mezi čtvercem a obdélníkem. Na konci hodiny dostaly děti do dvojic obálky s barevnými geometrickými tvary a z nich skládaly obrázky do Olinčina království.

Cíle, které jsem chtěla v hodině sledovat, byly splněny. Děti pozorně naslouchaly, k textu přistupovaly aktivně, rozvíjely své vyjadřování.

9.3.2. Pohádka o hasícím přístroji (Z. Svěrák)

Cíl

- žák rozvíjí svoji obrazotvornost, výrazovost, užívá pohybu jako charakterizačního prostředku
- předvídá, co se bude v pohádce dít, své nápady sděluje ostatním
- pozorně naslouchá, odhaduje konec příběhu, rozvíjí slovní zásobu
- seřadí kresby podle dějové posloupnosti
- rozvoj komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence (žák spolupracuje ve skupině, přiměřeně se prosazuje, respektuje druhé), kompetence k řešení problémů (žák předvídá, pozoruje, formuluje)

Metody

- řízené čtení
- předvídání z kresby
- průpravné hry a cvičení – pohyb a pantomima
- rozhovor
- kresba

Časový rozsah

dvě vyučovací hodiny (dramatická výchova a čtení)

Průběh lekce

1. pohyb po třídě – domluvené tři rychlosti podle zvuku tamburíny, poté obměny pohybu – děti měly chodit ospale, opatrně, smutně, zvesela, rychle – uspěchaně…, na STRONZO se děti zastavily, chodila jsem mezi nimi a ptala se - proč jsou smutné, kam spěchají apod.

2. sesedli jsme si do kruhu a povídali si o tom, co mohlo předcházet tomu, když jde někdo smutně..., proč se spěchá
3. hromadná improvizace – všichni si lehli na koberec a „spali", natáhla jsem budík a po jeho zazvonění jsme pantomimou předváděli, co děláme každé ráno, než jdeme do školy. Poté jsme celou situaci zopakovali, ale zrychleně – ZASPALI JSME
4. dětem jsem řekla, že znám jednu pohádku, kde se hodně spěchá. Rozdělila jsem je do čtyř skupin po čtyřech až pěti a každé skupince dala obrázek z naší pohádky. Za úkol měly vymyslet, o čem pohádka bude a dát jí svůj název
5. prezentace jejich nápadů
6. všichni jsme se ostražitě, potichu a nenápadně vydali na chodbu, kde měly děti nalézt předmět, který byl i na jejich obrázku a o tom naše pohádka bude – nalezli jsme HASÍCÍ PŘÍSTROJ
7. příběh se odehrává na dvoře – pantomima – domácí zvířata, obměny – děti předváděly např. línou kočku, uhádanou kachnu...
8. řízené čtení – otázky typu „Na co mohl být pyšný pes Brok? Proč je tak důležitý pro svého hospodáře? Jak asi bylo hasícímu přístroji, když ho Brok s Mickou každou noc zlobili? Cítili jste se někdy podobně? Co se asi nyní přihodí? Jak se zachoval Budižkničemu?" (děti v polovině příběhu předvídaly, co bude následovat)
9. v pohádce nastal požár – zmatek na dvoře – zavřeli jsme oči a pouze zvuky předváděly, co se asi dělo (vyplašená zvířata)
10. dočtení pohádky
11. děti nakreslily obrázky k pohádce a společně jsme je seřadily, jak by na sebe mohly navazovat
12. závěrečná reflexe – diskuse – o čem pohádka byla, jak se změnilo chování Micky a Broka, zda se změnil i Budižkničemu...

Reflexe

Při těchto dvou hodinách jsme měli ve třídě návštěvu, studentky Pedagogické fakulty. Měla jsem tedy trochu obavy, aby se děti nepředváděly a zbytečně na sebe neupozorňovaly. Na přítomnost někoho neznámého tak většinou reagovaly, ale musím je pochválit, během deseti minut zcela zapomněly, že k nám návštěva přišla.

Při pohybových aktivitách pár dětí „šaškovalo", většina však úkol vzala vážně a postupně strhla i ostatní. Potěšilo mne, jak děti zdůvodňovaly, proč jdou daným

způsobem, ani jednou nezaznělo: „Já nevím." (uváděly například – smutně – rozzlobily maminku, ztratily svoji hračku, pohádaly se s kamarádem, zvesela – dostaly tři razítka, pojedou na výlet, jdou do cukrárny, dostaly štěňátko, rychle – spěchaly do školy, utíkaly ráno koupit čerstvé rohlíky, běžely na trénink…)

Povídání v kruhu bylo náročnější, protože chtěli všichni mluvit a stále jim dělalo potíže být trpělivý a vyčkat, až na ně dojde řada. Nastala komická situace, kdy jeden žák pronesl, že také může spěchat uklízet pokojíček, aby nedostal páskem od táty. Děti se předbíhaly, kdo má přísnější rodiče (o koho byla přeražena vařečka či polénko). Studentky byly vyděšené, ale uklidnila jsem je, rodiče konkrétních žáků jsem znala a jsem přesvědčena, že doma hrubé násilí neprobíhá.

Při improvizaci jsem ranní činnosti předváděla spolu s dětmi. Někteří mě napodobovali, postupně hráli sami a přidávali vlastní nápady.

Práce ve skupinkách probíhala bez hádek, vzájemně se vyslechli a domluvili, projevili velkou radost, když na chodbě nalezli hasicí přístroj.

Po přestávce více zlobili a pantomimu domácích zvířat, kterou jsem chtěla dělat jednotlivě, jsem raději změnila na hromadnou – předváděli jsme všichni společně.

Při čtení se opět soustředili a odpovídali na mé otázky – dokázali se vcítit do situace někoho, komu je křivděno a bylo znát, že to upřímně odsuzují. Očekávali, že Budižkničemu všem ukáže, co umí a radovali se, když tak pohádka opravdu skončila.

Kresby k pohádce jsme společně seřadili a závěrečná diskuze proběhla v klidu – Micka a Brok se poučili, že každý na světě je k něčemu důležitý a mrzelo je jejich dřívější chování. Budižkničemu nezpychl a nezačal se vytahovat, byl šťastný, že ho ostatní mají rádi.

V této lekci se dařilo rozvíjet u dětí pozorné naslouchání a vyjadřování, splněn byl i cíl, aby děti pracovaly s pohádkou aktivně a tvořivě.

9.3.3. Vánoce – vánoční zvyky

(pohádka Jak červené střevíčky šly pro ženicha, Z. Malinský – Vánoční pohádky)

Cíl

- žák se seznámí s vánočními zvyky
- svým postojem a výrazem ve tváři vyjádří pocity, náladu
- pozorně naslouchá, sděluje své nápady, odpovídá na otázky k textu

- těší se z četby
- rozvoj kompetence sociální a personální (žák se nebojí mluvit před třídou, zapojí se do hry, nestraní se) a kompetence komunikativní (věnuje pozornost tomu, kdo mluví, neskáče do řeči, odpovídá celou větou, formuluje své myšlenky)

Metody

- průpravné hry a cvičení – hry na sochy – charakterizační hry
- brainstorming, řízené čtení, rozhovor
- kresba
- modelování

Časový rozsah

tři vyučovací hodiny (čtení, dramatická výchova, prvouka a výtvarná výchova)

Průběh lekce

1. děti seděly v kruhu – mezi nimi kolovala naše kouzelná krabička – podle zvuku hádaly, co by se v ní mohlo skrývat, poté jsme si onen záhadný předmět podávali za zády a hádali podle hmatu
2. objevili jsme kámen – říkali jsme si, k čemu všemu se dá využít (brainstorming)
3. pantomimou jsem předvedla sochaře -děti uhodly – rozdělila jsem je do dvojic – jeden z nich se stal sochařem -zadávala jsem úkoly – např. vytvořit šťastnou sochu… sochař ji vytvořil, poté pojmenoval a ostatní zkoušeli uhodnout, proč je šťastná apod. (ve dvojicích si děti role vyměnily)
4. celá třída vytvořila společné sousoší (děti stály v kruhu – postupně chodily doprostřed a zaujaly určitý postoj, staly se sochou), každý ze sousoší na chvíli vystoupil a prohlédl si jej, společně jsme vymýšleli jeho název a co asi mohlo vyjadřovat
5. čtení pohádky po částech – řízené čtení (otázky typu „Znáte jinou pohádku či příběh, kde se někdo zamiloval? Jak je asi zamilovanému člověku? Jak se asi náš sochař cítil, když dívka nepřišla? Co byste mu poradili, aby dívku nalezl?) dívka na Štědrý večer hodila střevíčkem – rozhovor o vánočních zvycích
6. střevíčky se vydaly ven – v parku se schovaly před strážníkem – kam se mohly ukrýt? – nápady dětí, děti jsem pak poslala za dveře a ukryla ve třídě svoji červenou pantofli, kterou měly za úkol najít
7. po dokončení pohádky děti kreslily obrázek

8. výstava jejich prací, rozhovor – co který obrázek znázorňuje, o čem byla pohádka, proč to byla pohádka…
9. práce s modelínou – každý vymodeloval svoji sochu – postavu a vymyslel jí název, který s mojí pomocí napsal na papír
10. prezentace dětských výtvorů – děti si prošly výstavu a četly jména soch, vzájemně si o nich povídaly

Reflexe

Při této lekci panovala ve třídě příjemná atmosféra. Děti kouzelnou krabičku milovaly, vždy se mi podařilo upoutat jejich pozornost, byly napjaté, co skrývá. Kámen je napadal ve spojení se stavbou domů, na ulice, na ohniště, ale i k rozbití okna, pro štěstí apod. Jako sochaři pracovaly soustředěně a práce jim šla od ruky. Obzvlášť mne překvapily u společného sousoší. Očekávala jsem, že budou spíše roztržití a nebudou se s tím umět vypořádat. Ale naopak byly zaujaty, jaký obraz jim vznikl. Pojmenovaly ho Dva generálové po bitvě.

Na otázky při čtení reagovaly pohotově, rozpovídaly se o Vánocích a o tom, jak je slaví doma.

Legrace nastala, když děti pátraly po mé pantofli, kterou jsem ukryla tak, že jsem si ji nechala na noze.

Zajímavý byl rozhovor o tom, proč šlo o pohádku, ačkoli v ní nevystupovaly pohádkové bytosti.

Velice je bavilo modelování. Objevily se postavy čarodějnic, rytíře, krásné dívky, snowboardisty…, pozornost dětí se udržela až do konce.

Tato lekce byla poměrně časově náročná. Jejím hlavním cílem bylo aktivní a tvořivé zapojení dětí při četbě a to se nám podařilo. Také se seznámily s vánočními zvyky, které doposud neznaly, a myslím si, že si z nich zapamatovaly daleko více, než kdybych jim o tom podala pouhý výklad u tabule.

9.3.4. Zvířátka nejen v poezii

Cíl

- žák plynule mluví určitou dobu na dané téma
- pozorně naslouchá a odpovídá na otázky
- aktivně a tvořivě přistupuje k textu (domýšlí rýmy, tvoří báseň)

- čte s porozuměním, písemně zaznamenává své nápady
- rozvoj kompetence k učení (žák vytrvá u práce, třídí informace, uvádí věci do souvislostí, reaguje na otázky), komunikativní, sociální a personální kompetence

Metody

- poslech
- rozhovor
- řečnická cvičení (monolog na dané téma)
- práce s básní (domýšlení, řazení veršů, skládání)
- pantomima
- improvizace
- brainstorming
- kresba

Časový rozsah

dvě vyučovací hodiny (čtení, dramatická výchova)

Průběh lekce

1. společně jsme si zazpívali písničku „Máme rádi zvířata"
2. poslech zvuků zvířat – děti určovaly, která zvířata poznaly
3. zeptala jsem se jich, proč máme rádi zvířata, děti říkaly své názory
4. děti se měly zamyslet, jakým zvířetem by se chtěly na chvíli stát a proč, poté dobrovolníci usedli na křeslo a třicet vteřin mluvili na toto téma – protože se chtěli všichni dostat ke slovu, rozdělili se do dvojic a mezi sebou si ještě půl minuty každý povídal, čím by chtěl být, po časovém limitu jsem některé děti oslovila, aby nám pověděly, co se dozvěděly od svého kamaráda
5. dětem jsem četla básničku o štěněti od J. Žáčka, ale vynechala jsem rýmy a ony je domýšlely
6. zkoušeli jsme společně vymýšlet rýmy na různá zvířátka, poté jsme se některé pokusili spojit do veršů
7. děti se domluvily na jednom zvířeti a zkusily o něm složit krátkou básničku
8. po přestávce jsem dětem nalepila na záda lísteček s názvem zvířete, jejich úkolem bylo zjistit, čím se staly a sejít se do skupinek tak, aby byla vždy stejná zvířata pohromadě (nesměly promluvit, použila jsem opici, čápa, kapra, lva a hada)

9. skupiny dostaly úkol napsat, jaké jejich zvíře je (jak vypadá, co dělá…), své nápady pak přečetly ostatním
10. skupinky se rozmístily po třídě a měly vymyslet, jak nejraději tráví odpoledne to jejich zvíře
11. všichni najednou rozehráli své improvizace beze slov, poté se přidaly i zvuky a nakonec si mezi sebou jako zvířátka povídali lidskou řečí, všichni dostali možnost nahlédnout do života každého ze zvířátek
12. skupiny obdržely krátkou rozstříhanou básničku o tom svém zvířeti a měly úkol ji složit tak, aby dávala smysl
13. děti mohly zkusit vymyslet verše či ilustraci na své zvíře
14. prezentace vzniklých básní a vlastních veršů
15. zhodnocení lekce, závěrečná písnička od Z. Svěráka „Krávy, krávy"

Reflexe

Tato lekce byla pro žáky poměrně náročná, ale téma bylo dětem blízké a poměrně často se střídaly aktivity, tedy se podařilo žáky zapojit a upoutat jejich pozornost. Samotné básně a domýšlení rýmů děti vždy vítaly a ani tentokráte tomu nebylo jinak.

Při úvodní písni si děti zatancovaly a u poznávání zvuků byla velká legrace.

Moc hezky děti vysvětlovaly, proč máme zvířata rádi – př. jsou roztomilá, přátelská, umí ochránit člověka, pomáhají nám, jsou užitečná (pavouk chytá mouchy, kočka loví myši, kohout nás budí, chameleón může vystrašit zloděje…)

Řečnické cvičení jsem s nimi dělala prvně a o to více si ho chtěli všichni vyzkoušet. Proto jsem je nakonec nechala ve dvojicích sdělit si své představy mezi sebou. Do křesla např. usedla dívka, která si přála stát se chobotnicí, neboť má hodně chapadel a může si chytit plno krásných věcí, plave si po moři a má hezky zbarvené tělo; chlapec, který se chtěl stát lvem, protože je králem zvířat, má sílu, je rychlý, má dobrý sluch a čich…

Domýšlení rýmů v básni nám šlo výborně. Sice byl ve třídě větší hluk, ale u těchto činností to, myslím, není na škodu. Děti nacházely více variant, která slova by bylo možné v básni použít.

Dále jsme vymýšleli rýmy – př. zebra – vedra, myš – spíš, plyš, štika – motyka, hýká, vykat… Těžší bylo dávat je do vět, ale ačkoli nám to moc nešlo, děti se nevzdávaly a

chtěly to zkoušet (vzniklo nám např. Po ulici kráčí zebra, to zas budou velká vedra, v potůčku se plaví štika, na kapra vesele hýká).

Při společné básni se domluvily na chobotnici. Já jejich nápady zapisovala na tabuli a snažila jsem se jim do jejich tvorby co nejméně zasahovat. Nemyslím si, že nám vzniklo zvláště zajímavé dílo, ale bylo až neuvěřitelné, jak na ně byli žáci pyšní. Chtěli po mně, abych jim ho několikrát přečetla a upřímně se z něj radovali. Dokonce mě pokárali, že jsem ho mohla napsat hezčeji (spěchala jsem, abych si jejich slova zapamatovala).

Potěšilo mne, jak se děti zvládly rozřadit beze slov do skupin. Pouze jedna dívka úkol sama nezvládla. Vzájemně si četly, co mají na zádech a předvedly si to.

Při práci ve skupinkách, kdy samy zapisovaly svá myšlenky, byl neuvěřitelný klid. U této činnosti jsem čekala spíše zmatek a velmi mne překvapily. I tím, co si zapsaly – př. kapr – světlé ploutve, šupiny, žábry, plave, mlaská, je kluzký a zelený; opice -šikovné, hnědé, jí banány, žijí v Africe, jsou roztomilé, opičí se, pijí mléko; lev – má načechranou hřívu, jí maso, je rychlý, spí a chrápe, je líný, ospalý, žije v divočině.

Improvizace byla dost působivá. Žáci již byli naučeni reagovat na tamburínu a přechod z pantomimy do zvuků zvířat a následně do lidské řeči byl velmi zajímavý. Obávala jsem se, zda nebudou mít tendence se překřikovat, ale nastalo se tak. Opice si např. pochvalovaly banány, houpaly se ve větvích a počítaly si blechy. Čápi si pomlaskávali na žábách a povídali si o počasí, lvi lenošili, chrápali a povídali si, co se jim zdálo.

Správné seřazení vět do básně je také zaujalo a pouze jedna skupina si s úkolem sama neporadila. Protože každá skupinka pracovala jiným tempem, dala jsem dětem možnost vybrat si další činnost. Buď zkusit napsat vlastní verše o svém zvířeti, nebo ho nakreslit. Všichni se pokoušeli veršovat, ale bylo to na ně příliš těžké. Ani doba, kdy jsem tento úkol nabídla, nebyla vhodná. Únava již byla na dětech viditelná. Proto jsem u všech ocenila jejich pokusy a nenápadně je navedla k tomu, aby nakreslily obrázek.

V této lekci děti rozvíjeli své vyjadřování, čtení s porozuměním i psaní. Snažila jsem se podpořit jejich tvořivost, hráli jsme si se slovy, rýmy, verši. Domnívám se, že se nám podařilo tyto cíle splnit.

9.3.5. Cesta do neznáma

(práce s povídkou od Giny Ruck Pauguétové „Malý přednosta stanice a lidé z města")

Tuto hodinu jsem původně připravovala a také realizovala se svými „páťáky" na konci čtvrté třídy. Zajímalo mne, jak by se s ní vypořádali, moji „prvňáčci", a proto jsem se rozhodla ji s nimi vyzkoušet. Udělala jsem jen drobné úpravy a byla jsem zvědavá na srovnání těchto dvou tříd.

Cíl

- žák pozorně naslouchá
- tvořivě pracuje s textem (jedná v roli, improvizuje)
- rozvíjí slovní zásobu, vyjadřování
- uvědomí si, že i něco, co se nepodaří, se může změnit v cosi pěkného a nemá smysl stále jen spěchat – že je hezké někdy se jen tak zastavit, rozhlédnout se kolem sebe a radovat se z maličkostí
- rozvoj komunikativní, sociální a personální kompetence (žák naslouchá, vyjadřuje své myšlenky, spolupracuje)

Metody

- pantomima
- kresba
- asociační kruh
- živé obrazy
- hromadná improvizace
- rozhovor
- hra v roli

Časový rozsah

necelé dvě vyučovací hodiny (čtení, dramatická výchova)

Průběh lekce

1. úvodní cvičení na rozehřátí a uvolnění - děti se pohybovaly po třídě a na domluvený signál utvořily dvojice. Měly za úkol se pozdravit + něco si říci - př. kam se nejvíce těšíš na prázdniny, co jsi dělal v neděli...
2. děti si sedly do kruhu a já jsem jim přečetla začátek příběhu:
   Jednoho nebesky modrého dne a kvítkově voňavého dopoledne v máji byl malý přednosta stanice ve své zahradě a počítal růžová poupata.

„Čtyři, osm, patnáct," počítal, „osmnáct, dvaadvacet. Tolik poupat mají mé růže." A protože měl ještě víc poupat, počítal dál. Počítal tak dlouho, až mu náhle napadlo, že teď musí každou chvíli přijet vlak, který přiváží lidi do města za prací.

„Musím přehodit výhybky," pomyslel si malý přednosta stanice, protože byl na svém nádraží úplně sám, a proto musel všechno sám dělat.Nasadil si tedy čepici a přehodil výhybky. Skutečně netrvalo tak dlouho a vlak přisvištěl. Malý přednosta stanice se na něj díval. Lidé seděli hluboko zabořeni do měkkých sedadel. Měli všední obličeje a mysleli na svou práci.

3. děti po skupinkách po 3 - 4 předváděly pantomimou různá povolání a ostatní hádali, poté se všichni domluvili na jednom zaměstnání a hádala jsem já
4. na tabuli jsem nakreslila velký obrázek vláčku, tabuli jsem otevřela a děti se do vláčku dokreslily
5. sesedli jsme se do kruhu a říkali jsme dokola, co s nám vybaví při slovu CESTA (asociační kruh), kolo jsme jeli asi čtyřikrát, ke konci říkaly nápady jenom ty děti, které něco napadlo
6. děti se rozdělily do skupinek po 4 a vytvářely živé obrazy toho, co můžeme vidět po cestě z okna vlaku
7. pokračování v četbě povídky:

   Až potud bylo vše jako jindy. Ale potom vlak najednou zahnul doprava, místo aby jel pořád rovně.

   „Pro pět ran do čepice!" pomyslel si malý přednosta stanice vyděšeně. „Špatně jsem přehodil výhybky! Teď jede vlak bůhví kam a cestující nikdy do města nedojedou."
8. hromadná improvizace - co se asi ve vlaku dělo - začala jsem chodit mezi dětmi, šířit paniku, hrát rozčílení, ptát se, zda neví, co se stalo... děti se zapojily,mluvily mezi sebou... pak jsem řekla STRONZO, koho jsem se dotkla, řekl, co se mu v té chvíli honí v hlavě, na co asi myslí člověk, který spěchá do práce...
9. s dětmi jsme si opět sedli do kruhu a shrnuli, jaké pocity mezi cestujícími asi převažovaly
10. říkali jsme si, kam mohl vlak dojet, pohybovali jsme se po třídě a když mělo dítě nápad, tak ho nahlas řeklo a ostatní se začali chovat, jako kdyby tam byli

11. děti si lehly na koberec, zavřely oči a já procházela mezi nimi a dávala jim přivonět k luční kytici, pak měli uhodnout, kam vlak dojel
12. pokračovala jsem ve čtení povídky:

I když na tom nemohl nic změnit, vzal si své kolo a jel za vlakem.

Mezitím se vlak zastavil uprostřed květinové louky.

„Proč najedeš dál?" ptali se lidé strojvůdce.

„Protože koleje dál nepokračují," odpověděl strojvůdce a byl celý zaražený.

Lidé tedy vystoupili. Chtěli se přece dostat do města za svou prací a měli všechny důvody se zlobit. Když se teď však ocitli - po dlouhé době poprvé - na louce a slyšeli, jak ptáci cvrlikají a jak potok bublá, bylo jim úplně příjemně. Ozdobili lokomotivu květinami a pak si lehli do trávy a snili.

S dětmi jsme si lehli, zavřeli oči, relaxovali, já jsem jim do toho tichým hlasem chvilku mluvila a snili jsme, kdo chtěl, mohl nám potom říci, co si představoval, pak jsme šli k našemu vláčku a celý jsme ho pokreslili květinami.

13. dětem jsem četla dál:

Když k nim malý přednosta dojel bez dechu na kole, usmívali se na něho.

vstoupila jsem do role přednosty stanice a dětem jsem se začala omlouvat – děti mi odpovídaly, reagovaly na moji omluvu, vstoupily do role cestujících

14. povídali jsme si o tom, že i když se nám něco nevydaří (ujede nám autobus či vlak, večer se rozbije televize, nepovede se večeře...), může se vše změnit v něco hezkého, nakonec jsem dočetla úplný konec:

„Nemusíš se vůbec omlouvat," volali všichni lidé. „Daroval jsi nám překrásný den."

Tu malý přednosta stanice pochopil, že někdy se může z něčeho špatného stát něco správného. A měl z toho radost.

Reflexe

Musím říci, že se „prvňáčci" s touto lekcí vypořádali téměř stejně dobře jako žáci čtvrté třídy. V některých okamžicích dokonce lépe. Bylo pro ně snazší vstoupit do příběhu a nechali se jím více pohltit.

Při pantomimě se objevila povolání jako malíř, hasič, lékař, učitel, u asociačního kruhu zaznívala podobná slova jako u „čtvrťáků". (čtvrtá třída – kufry, kolo, legrace, únava,

spěch, dálka, bolení nohou..., první třída – nory, krtince, au, pendolíno, lékařské potvrzení, chalupa...)

Obě třídy se nadšeně vrhly na vláček, zakreslily samy sebe a na konci lekce si daly záležet s květinovou výzdobou.

Živé obrazy ve čtvrté třídě znázorňovaly například myslivce na lovu, krávy na pastvě, cestující na nádraží, v první třídě se objevil les s dřevorubci, horolezci lezoucí na skály, zvířata v ZOO. (viz. Příloha 5)

Pěkně se podařilo navodit paniku ve vlaku. Děti běhaly nervózně po třídě, začaly volat, ať někdo ten vlak zastaví, kde je záchranná brzda.

Jako pocity uváděly obavy, že dojedou někam jinam a ztratí se, že na ně bude ředitel křičet tak, že ohluchnou na jedno ucho, že nebudou mít penízky.

Větší rozdíly mezi třídami se objevily v části, kdy děti navrhovaly, kam dojely. Ve čtvrté třídě cestovaly k moři, do pralesa, do Ameriky, do doby Karla IV..., v první třídě se více držely pohádkového prostředí – dojely do Země žvýkaček, do Fialové země, do Strašidelného lesa...

Při relaxaci si představovali, že jsou nejlepším fotbalistou a válí se v bonbónech, jedou na koni, leží na louce, kde jsou místo květin lízátka apod. (starší děti si sny nechávaly spíše pro sebe)

Velmi mne potěšilo, jak děti reagovaly na moji omluvu v roli přednosty stanice. Tvářily se velice vážně a z jejich úst zaznívaly věty typu: „My vám děkujeme, že jste to celé popletl. Každý dělá chyby. Tady je lépe než ve městě, tam je prach a špína a tady to kvete a zpívají ptáčci. Konečně jsme si odpočinuly."

V této lekci mi šlo především o prožitek z četby a děti mi byly důkazem, že byl tento cíl splněn. Při předčítání pozorně naslouchaly a aktivně se zapojovaly do všech činností.

9.3.6. Pohádka o Arnoštkovi a obyčejné vodě (M. Macourek)

Cíl

- žák hodnotí jednání postav, vysvětlí, co považuje za správné a naopak
- čte s porozuměním
- odhaduje, co bude v pohádce následovat
- pozorně naslouchá, při vyprávění naváže na své spolužáky
- uvědomí si význam vody pro život a seznámí se s koloběhem vody v přírodě (PRV)

- rozvoj kompetence komunikativní, sociální a personální (spolupracuje, přizpůsobí se, čerpá nové nápady), občanské (respektuje ostatní, vcítí se do situace druhých)

Metody

- řízené čtení
- dramatizace
- tiché čtení
- hromadná improvizace
- řetězové vyprávění
- kresba
- živé obrazy

Časový rozsah

tři vyučovací hodiny (dramatická výchova, čtení, výtvarná výchova, prvouka)

Průběh lekce

1. pohyb po třídě – na smluvený signál se děti měly seskupit podle zadání – například podle toho, co nejraději obědvají, pijí atd.
2. dětem jsem diktovala slova – zapisovaly si první písmena a vzniklo jméno ARNOŠTEK – kdo by se tak mohl jmenovat?- seznámila jsem je s názvem naší pohádky a začala číst
3. Arnoštek byl rozpustilý chlapec – zeptala jsem se dětí, jak se chová ten, kdo je rozpustilý a zaznamenávala jejich nápady
4. každý dostal lístek, na kterém byl popis Arnoštka – úkolem bylo samostatně text přečíst a namalovat Arnošta do čtenářského deníku
5. pokračování ve čtení, rozhovor na téma „Jak se choval Arnoštek ke svému okolí"
6. čtení, děti jsem rozdělila do čtyř skupin a jejich úkolem bylo sehrát krátkou scénku, proč je obyčejná voda na světě důležitá
7. asociační kruh – uváděli jsme další nápady, proč potřebujeme vodu
8. čtení – úkol -děti se měly domluvit, jak dopadl nápad Ivanky rozmrazit Arnoštka, který se stal kusem ledu
9. čtení, hromadná improvizace – koho jsem se dotkla, řekl, co mohl Arnoštek vidět z mraku, všichni to společně předváděli
10. čtení – celá třída měla společně vymyslet, jak by šlo Arnoštka zachránit a situaci zahrát

11. ve skupinkách dostaly děti napsáno, co potřebovala Ivanka k záchraně (vodové barvy, štětec, papír, nůžky), lístek si přečetly a usuzovaly z něj, co Ivanka udělala
12. rozdala jsem skupinkám čtvrtky, společně nakreslili Arnoštka a vystřihli ho
13. každý sám do deníku nakreslil, proč je voda důležitá
14. řetězové vyprávění – celou pohádku jsme převyprávěli
15. živé obrazy – skupiny si připravily obrazy z pohádky a ostatní hádali, o jakou část se jedná

Reflexe

Pohádky M. Macourka jsem s dětmi přečetla téměř všechny a vždy jsem se u nich setkala s velkým úspěchem. Děti je měly moc rády a vždy se bavily. Ani tato pohádka o Arnoštkovi mne nezklamala. Macourkův humor, hravost, dovednost rozvíjet výmysl, doslovné pochopení představy až do absurdity, to vše děti oslovilo.

Při úvodní pohybové aktivitě se děti uvolnily a ačkoli byl při jejich domluvě větší hluk, dokázaly se seskupit a najít společné záliby a chutě.

Diktování slov a zápis prvních písmen nečinil žákům potíže, všem vyšlo jméno našeho pohádkového hrdiny.

Při rozhovoru, jak se chová rozpustilý chlapec, zazněla ve většině případů vhodná slova, ale někteří neměli představu, co to znamená. Děti odpovídaly: blbne, chvíli chce to a pak zase něco jiného, zlobí, hádá se, je veselý…

Popis Arnoštka četly soustředěně a všechny mu porozuměly, obrázky v denících odpovídaly textu.

Při povídání o chování Arnoštka se jejich vyjadřování zlepšilo a hodně se rozpovídaly. Často uváděly příběhy ze svého okolí, podobné chování, se kterým se setkaly osobně.

Zajímavé byly scénky na téma, proč je obyčejná voda důležitá. Objevila se ukázka, kdy je člověk nemocný, bolí ho v krku a potřebuje pít, zvířata na farmě ve velkém horku, lidé, jak se ráno sprchují, požár domu. Jako další nápady uváděly kapry v rybníku, akvárium, déšť pro přírodu, praní prádla, na zábavu (koupání, bruslení) a pro lodě (doprava).

Těžším krokem bylo, jak dopadl Ivančin nápad. Jedna skupina měla verzi, že Arnoštek rozmrznul a navždy zplacatěl, jiná skupinka vtipně vyprávěla, jak Arnoštek v hrnci rozmrzl a začaly mu hořet nožičky – Ivanka ho polila vodou, zachránila ho a on si od té doby vody vážil. Třetí skupinka Arnoštka také zachránila, ale nasákl vodou a ztěžkl,

čtvrtá skupinka se nedomluvila. Myslím si, že jsem je měla nechat vymýšlet, co se stane dříve, nečíst jim, jak Ivanka dala Arnoštka rozmrazit, ale pouze je seznámit s tím, že se z něj stal led. Nejspíše by se objevilo více nápadů.

Při hromadné improvizaci si děti hrály na hřišti, stavěly domy, staly se zvířaty v lese, maminkou, jak zalévá květiny a je smutná, protože ztratila Arnoštka.

Domluvit se na záchraně Arnoštka dětem nečinilo velké potíže. Slova se ujalo pět dominantnějších dětí, ale na konečném nápadu se shodli všichni. Celá třída sehrála scénu, kdy jeden vyletěl balónem do oblak, propíchl mrak a začalo pršet. Ostatní chytali dešťové kapky do nádob. Když bylo po dešti, vše slili dohromady a z vody vylezl Arnoštek.

Tři skupinky přišly na nápad, že Arnoštka namalují a vystřihnou. Všichni se s chutí pustili do kreslení. Kreslili podle paměti, jak byl udán popis na začátku hodiny. Každé skupině trvala práce jinak dlouho, proto jsem dala úkol nakreslit do deníku význam vody. (viz. Příloha 6)

Společné převyprávění hodiny jsme zvládli bez potíží. Občas jsem musela pomoci, aby zbytečně nepopisovali každou maličkost, ale podařilo se nám říci pohádku až do konce.

Živé obrazy byly vydařené, žáci zobrazovali situace, jak Arnoštek vyhrožuje Ivance, jak polévá výkres, jak se houpe a líže zmrzlinu, jak se rozehřívá na sporáku. Vzájemně si tleskali a chválili se.

Čtenářské cíle, které jsem chtěla v lekci sledovat, byly dle mého názoru splněny. Děti se při pohádce bavily, tvořivě s ní pracovaly, rozvíjely naslouchání i vyjadřování. Mohla jsem si také ověřit, zda jsou schopny číst samostatně a s porozuměním.

9.3.7. Pohádka – Tabule modrá jako nebe (M. Macourek)

Cíl

- žák samostatně čte text a obsah sdělí spolužákovi
- tvořivě přistupuje k textu (improvizuje)
- pozorně naslouchá
- rozvoj komunikativní, sociální a personální kompetence

Metody

- hromadná improvizace
- dramatizace

- řízené čtení
- pantomima

Časový rozsah

Dvě vyučovací hodiny (čtení, dramatická výchova)

Průběh lekce

1. s dětmi jsme si sedli do kruhu a každý uvedl, co má rád a naopak
2. společně jsme se domluvili na jedné činnosti, která nás baví všechny a tu jsme předvedli
3. každý dostal text, kde bylo napsané jméno hlavní postavy pohádky a to, co má ráda – děti měly samostatně text přečíst a pak se podle daných čísel sejít do skupin po třech a říci si, co se dočetly (ve skupině měli tři různé texty)
4. zkontrolovali jsme si, zda všichni čtenému porozuměli a já v četbě pokračovala, dozvěděli jsme se, že Valentýn nemá rád noc – úkol sehrát ve skupinách, proč noc nemáme příliš rádi, co se může v noci dít, čeho se bojíme
5. pokračování ve čtení, pantomima – předměty, které používáme ve škole
6. Hra ANO, NE (myslím si věc…) – děti uhodly TABULI
7. pokračování ve čtení, hra – děti hádaly, co kreslím či píši na tabuli
8. čtení, děti ve skupinách dostaly úkol předvést, co spatřil Valentýn v tabuli, co se tam dělo
9. měla jsem připravená slova na tabuli, která souvisela s pohádkou – společně jsme si je přečetli
10. čtení, hromadná improvizace – každý se stal někým či něčím, co bylo ukryto v tabuli, a vyšli jsme na světlo, stronzo – děti říkaly, čím se staly
11. dočtení pohádky, nápady dětí, z čeho by se dala ještě vyrobit tabule

Reflexe

Již v úvodu hodiny mne děti velmi potěšily. Tím, jak se radovaly, že jsem vzala do rukou knihu, a když v kruhu několikrát zaznělo, že mají rády mne. U starších žáků bych za tím mohla hledat různé důvody, ale v první třídě jsou děti opravdu upřímné a každého by tato reakce zahřála u srdce. Jako činnost, která je baví všechny, označily učení. Co více by si mohl učitel přát než děti, které se těší do školy a rády se učí.

Práce ve skupinách probíhala bez hádek, spíše jsem zaznamenala, že pomáhaly slabším, kterým trvalo čtení déle. Při scénkách o noci se často objevovala strašidla, dále houkání

sovy v lese, zloději a jedna skupinka předvedla Valentýna, kterého budilo chrápání rodičů.

Činnosti jako pantomima, hádanky, hra ANO – NE, ty na děti vždy zabíraly, všichni se chtěli dostat ke slovu.

S dramatizací pokračování příběhu, co spatřil Valentýn v tabuli, se vypořádaly dobře – často se objevilo, že Valentýn vyvedl kanárky a ostatní zvířátka ven. Někteří předvedli zmatek, protože se všechna zvířátka hádala a prala. Jedna skupina vymyslela svět v tabuli, kde se vše dělo obráceně – kočky honily psy, tulipány válcovaly parní válce apod.

Při hromadné improvizaci jsem si mohla také ověřit, zda pozorně poslouchali, všichni se proměnili ve věci a zvířata, která v pohádce zazněla.

Hezké byly dětské nápady na konci lekce, kdy vymýšleli, z čeho bychom mohli vyrobit tabuli – například barevnou z rozkvetlé louky, hnědou z čokolády, červenou ze záhonu s tulipány, žlutou ze sluníčka nebo citrónu…

Myslím si, že se nám spolu s dětmi podařilo zvolené cíle splnit.

9.4. Dílčí závěry pro první ročník

1. **Naučit děti číst správně, plynule a přiměřeným tempem.**

Ke konci školního roku mohu prohlásit, že všechny děti čtou. Pravdou je, že 3 školáci mají určité problémy, ale z toho u 2 se patrně bude jednat o specifickou poruchu učení.

2. **Vytvářet u dětí trvalý vztah k četbě a ke knize, aby čtení samo o sobě bylo zábavou a ne pouhou povinností.**

Tento cíl dnes považuji za příliš neskromný. Odpovědně nemohu prohlásit, že jsem základy trvalého vztahu položila. Úkol je dlouhodobý a jeho výsledky se mohou ukázat až za čas. Pouze mohu předpokládat. Z toho, jak děti vítaly, když jsem brala do rukou knížku, žádaly o předčítání i v době, kdy si mohly svobodně hrát. Jak s chutí otvíraly slabikář a později i čítanku, nosily mně ukazovat knížky z domova a chtěly, abych i ostatním z nich předčítala. Někteří se mi dokonce i pochlubili, že již doma samy čtou.

3. **Rozvíjet u dětí pozorné naslouchání a vyjadřování.**

Za jednu ze základních schopností jedince se považuje jeho umění pozorně naslouchat. Děti mé třídy jsem vedla k rozvoji této schopnosti. Téměř každý den jsem jim

předčítala. Poté jsem jim kladla otázky a dávala jim úkoly vztahující se k textu. Podle jejich odpovědí a reakcí jsem si ověřovala, zda pozorně naslouchaly a porozuměly čtenému. Následné povídání a jejich otázky byly pro mne důležitou zpětnou vazbou. Nechtěla jsem opomíjet ani vedení k vlastnímu vyjadřování. Předchozí čtení se stávalo podstatou jejich vyprávění, převypravování a výrazně tříbilo jejich vyjadřovací schopnosti. Vztah ke čtenářství je zde zcela logický a jasný.

4. Snažit se o to, aby děti přistupovaly k textu aktivně a tvořivě.

Domnívám se, že se mi položený cíl podařilo splnit. Děti udělaly velký pokrok v tom, jak byly schopny s příběhem pracovat. A to především díky hodinám dramatické výchovy. Zpočátku byly se vším hotovi raz dva, ať již se scénkou nebo nápadem, jak se bude příběh dále vyvíjet. Většinou přijaly první návrh spolužáka, později se však začalo objevovat daleko více nápadů, děti se dohadovaly a diskutovaly. I jejich dramatické ztvárnění se zlepšovalo, ztrácel se ostych, přibývala síla hlasu a i neverbální projev se začal prosazovat. V aktivním a tvořivém přístupu jsem byla někdy až mile překvapena. Při dramatizaci textu vstupovali do jednotlivých rolí, jednaly za ně , předvídali děj, navrhovaly vlastní řešení. Jsem přesvědčena, že dramatická výchova je skvělým nástrojem při osobnostním formování, kde i čtenářství zaujímá nezastupitelné místo.

10. Závěr praktické části

V úvodu praktické části jsem si stanovila cíl zkvalitnit vyučování a rozvíjet čtenářství na prvním stupni ZŠ, konkrétně v pátém a prvním ročníku. V každé třídě jsem se snažila během školního roku naplnit mnou dané specifické cíle, hledala jsem přístupy, metody a techniky, které se podílí na rozvoji čtenářství, ověřovala je v praxi a přemýšlela nad jejich vhodností.

Při práci s dětmi hraje jednu z nejdůležitějších rolí motivace. To, jak děti nadchnout, zaujmout, přilákat jejich pozornost a poté ji dokázat co nejdéle udržet. Především díky přístupům dramatické výchovy, programu RWCT a literární výchovy se mi dařilo tento zájem vzbuzovat a ve většině případů jim chuť do práce vydržela až do konce lekce. Snažila jsem se o pestrost výuky, střídala jsem různé aktivity, kombinovala je, vzájemně propojovala a děti tak byly udržovány co nejdéle v pozornosti. Ve vztahu k rozvoji čtenářství považuji tyto tři přístupy za nejdůležitější. Ačkoli mají své

odlišnosti, také spolu v mnohém souvisí. Myslím si, že by se od sebe neměly příliš oddělovat, ale právě naopak. Pokud budeme jejich metody a techniky vhodně propojovat a kombinovat, posílíme tím rozvoj čtenářství v celé jeho šíři a vyučování se stane pro děti zajímavějším a přínosnějším.

Závěr

Sepisování diplomové práce pro mne nebylo lehkou záležitostí. Především jsem si musela problém ujasnit, roztřídit vše podle priorit, položit si cíle a seznámit se s možnými cestami, jakými jich docílit. V praktické části jsem chtěla teoretické znalosti uplatnit ve výuce na prvém stupni základní školy. Snažila jsem se používat různé metody a techniky v konkrétních situacích, poučit se z reflexe dětí a také hledat vlastní postupy pomáhající plnit krátkodobé i dlouhodobé výukové cíle. Cíle jsem se pokusila vymezit hlavně pro první a pátou třídu, umožnit jejich srovnání a dosáhnout jejich naplnění. Celkově však považuji svou práci jako cennou především pro mou vlastní osobu. Možná však, že ji mohou otevřít i studenti či začínající pedagogové a někdy se i inspirovat. Vést ke čtenářství je velmi závažný úkol, který prostupuje většinu vyučovacích hodin. Příkladně dramatická výchova skýtá velké možnosti, jak čtenářství podporovat a rozvíjet. Mé hodiny několikrát navštívili studenti a z rozhovorů s nimi jsem nabyla dojmu, že tuto těsnou vazbu zaznamenali. Uvědomila jsem si, co vše se skrývá pod pojmem čtenářství, jaké schopnosti a dovednosti jsou s ním spojené, že jde o proces dlouhodobý a na mně je, abych začala „sázet do úrodné půdy." Význam četby je nezastupitelný a v životě člověka se spolupodílí na rozvoji jeho osobnosti.

Vloni v létě jsem za jednoho parného dne kráčela po břehu Máchova jezera. Všude plno rekreantů, kteří si užívali letního slunka a vody. Koupali se, házeli míčem, hráli karty, nebo jen tak leželi a slunili se. Někteří dokonce četli, či spíše listovali časopisy a obrázkovými magazíny. Knihy jsem viděla asi dvě – Harryho Pottera a Pána prstenů. A to bylo vše! Uvědomila jsem si, že podobný obrázek se mi naskytnul i před rokem na pláži Jaderského moře ve Slovinsku. Že by četba byla nějakým ohroženým živočišným druhem? Máme ji chránit jako ekologové? Jistě to však nebude lehké. Uvízlé velryby na pláži můžeme zatlačit zpátky do moře, můžeme zakázat jejich lov v severním oceánu, ale tady nemůžeme nic zakazovat ani cokoliv přikazovat. Čtenářství vzniká postupně, plně svobodně, můžeme se bez něj obejít a pro profesní kariéru zdánlivě nic nepřináší. Přesto si uvědomujeme cenu knihy. Možná kdyby malé děti četly více pohádky a později třeba dobrodružné knihy K. Maye, kdoví zda-li by v době dospělosti nevzali s sebou na pláž známou knihu H. Melvilla „Bílá velryba". Právě letos končím výuku v první třídě základní školy a odcházím na mateřskou

dovolenou. Byla bych opravdu ráda, kdyby se mi podařilo u mých žáků položit alespoň malé základy jejich budoucího vztahu ke knihám. Co však vím určitě, že se budu moc snažit, abych je dala svému dítěti. V dětském pokojíčku mám již naplněnou knihovnu a mezi prvními hračkami mu koupím umělohmotnou rozkládací knížku s obrázky zvířátek…

Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*, Praha: Ipos, 1996

BURDOVÁ, E.: *Příprava školního vzdělávacího programu se zaměřením na 1.stupeň ZŠ*, Hradec Králové: Diplomová práce, 2006

FISCHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*, Praha: Portál, 1997

HAUSENBLAS, O.: RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům. *Kritické listy*, 2003, č.12, s.4-5

HOLT, J.: *Jak se děti učí*, Praha: Strom, 1995

CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*, Praha: Albatros, 1982

CHALOUPKA, O.: *O literatuře pro děti*, Praha: Český spisovatel, 1989

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a KOLEKTIV: *Pedagogické otázky současnosti*, Praha: ISV, 1994

KOŠŤÁLOVÁ, H.: Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků? *Kritické listy*, 2003, č.12, s.5-7

KOŠŤÁLOVÁ, H.: Pořád ten Bloom! *Kritické listy*, 2004, č.14, s.14-17, ISSN 1214-5823

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, sborník, Praha: Karolinum, 1993

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Praha: Pedf UK, 1998

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing, 1998

LEDERBUCHOVÁ, L.: *Dítě a kniha, O čtenářství jedenáctiletých*, Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk s.r.o., 2004

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*, Praha: Artama, 1999

MACHKOVÁ, E.: *Základy dramatické výchovy*, Praha: SPN, 1980

MATĚJÍČEK, Z.: *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*, Praha: Grada Publishing, 2005

MEREDITH, K., STEELOVÁ, J.L., TEMPLE, CH.: *Vychováváme přemýšlivé čtenáře, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka VIII*, B.m.:RWCT, 1998

MIKULECKÁ, J.: *Cesty ke čtenářství ve 3. ročníku prvního stupně základní školy*, Praha: Diplomová práce, 2003

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*, Praha: Tauris, 2001

MLEJNEK, J.: *Dětská tvořivá hra*, Praha: Artama, 1997

PENNAC, D.: *Jako román*, Praha: Mladá fronta, 2004

Rámcový vzdělávací program. Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 2005, Sešit 10, roč.LXI, s.33-107

SPILKOVÁ, V.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání na základní škole*, Praha: Pedf UK, 1996

SPILKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*, Praha: Ped.Fak.UK, 1997

STEELOVÁ, J.L.: *Kritické myšlení napříč osnovami, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka I*, B.m.: RWCT, 1997

STEELOVÁ, J.L.: Další *strategie k rozvíjení kritického myšlení, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka IV*, B.m.: RWCT, 1997

STREJČEK, J.: *Cesty rozvoje čtenářství v první třídě*, Praha: Diplomová práce, 2001

TOMKOVÁ, A.: Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické listy*, 2005, č.20, s.4-5, ISSN 1214-5823

TOMKOVÁ, A.: Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. *Kritické listy*, 2005, č.18, s.4-6, ISSN 1214-5823

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H.: *Hrajeme si s pohádkami*, Praha: Portál, 2000

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1996

WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, Praha: ISV, 1996

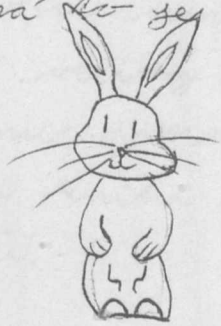
WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, sborník, Praha: Pedf UK, 2002

Příloha 1

Ukázky záznamů dětí ze čtenářských deníků

Kniha: Zajíc a sovy
Autour: Martina Drijverová

Neměla jsem pravdu. Tahle knížka o něčem je, je o tom jak se ze kluka, kterému je všechno jedno stane kluk, který se začne o něco zajímat a stálo jse ho jenom kvůli deseti korunám. Zajíc byl skákavý, když šel pro by sovy. já bych jse bála, že polemnou praskne kmín a měla bych zlomenou nohu jako janička. Je ku jedna věc, co mi vrtá hlavou! Jak jse může Zajíc jmenoval Zajíc a jeho bratr Rauk? (příjmením) já a moje sestry jse taky příjmením jmenujeme stejne! Možná ku jej dobou. Cosi nejspíš je.



Jožin jede do Afriky

Iva Procházková

I touhle knížkou jsem se setkal jako vždy v knihovně. Máme tu od paní učitelky napsané spisovatele a máme jejich knihy číst. Ty jsou moc hezké. Ale teď je ta knížka!!!!!

Tahle kniha je o malém klukovi (Jožinovi), který je nemocný. Nikdo neví, co to je za nemoc. Proto Jožin pojede do Afriky, jeho kvůli nemocná v budoucnu, který musí Jožin zničit a podaří se mu to?? Dovíte se to, jakmile ten knihu přečtete.

Tahle kniha se mi moc líbí. Líbí se mi, protože je to napínavé. Při. když jsem šel za tím budíkem, bylo to tam velice temné. Nelíbilo se mi, že tam byl velký skok z té Afriky až k němu domů, ale asi je to dobře, protože ta kniha by byla o půl centimetru tlustší.

TATÍNEK PÍŠE PAMĚTI

Tuto knihu jsem nedočetl. Zdá se mi napsaná pro malé děti. Myslím si, že je hloupá. Rád bych věděl, co je to muminek. Knihu jsem pochopil tak, že Tatínek píše paměti o tom, jak byl malý. Domov pro Marťany se mi líbil. Řada nešťastných příhod se mi číst lépe. Tohle je zatím jediná kniha, která se mi nelíbila. Dočetl jsem až tam, kde odplouvají s Bedřichem na lodi. Tato knížka prostě není pro mě. Už nevím, co bych napsal, takže končím.

Kniha: Nekonečné prázdniny

Autor: Martina Drijverová

Ze začátku jsem v tom měla zmatek, než se mi to v hlavě srovnalo. Nevěděla jsem, kdo je Klaudie. Po dvou dnech (v knížce) mi došlo, že Klaudie je vymyšlená. Dočetla jsem se, až k tomu, že Ajax se dá hladit i krmit z ruky od Hany i Martina. Podle toho jak Hana vypráví o Ajaxovi, tak chudák Ajax. Ten musí mít život, když ho bijou nadávaj mu a nedávaj mu pořádně najíst ani napít. Ani se nedivím, že pak vypadá tak zle. Hanka je taky trochu chudák, i když za některé věci si může sama. Kdybych byla její máma, nedávala bych jí tak přísný trest, za to kousnutí od Ajaxe, přece mu chtěla pomoct a né ublížit.

Příloha 2

Ukázky prací s básní J. Žáčka „Turistická příhoda s detektivní zápletkou“

Sherlock Holmes a záhada ztraceného
řízku

jenom tak jsem v práci seděl
a nadvrdle z okna hleděl,
když telefon zazvonil,
jen jsem se nad něj naklonil.

Nějaká hloupá tetka, hned z telefonu řvala,
že zabil se jí řízek, v batohu ho nechala.
Tak položil jsem sluchátko a znechucen vzdech,
prý utekl jí řízek, ona mi vzala dech.

A tak jsem ihned vyrazil
a krásný den si pokazil.
Když řízek hledám po lese,
ta tetka hrůzou třese se

Když jsem řízek našel,
dal jsem ho do kapsy.
Vždyť ho tetce nedám!
Ten řízek si sním sám.

Ztratil se mi řízek

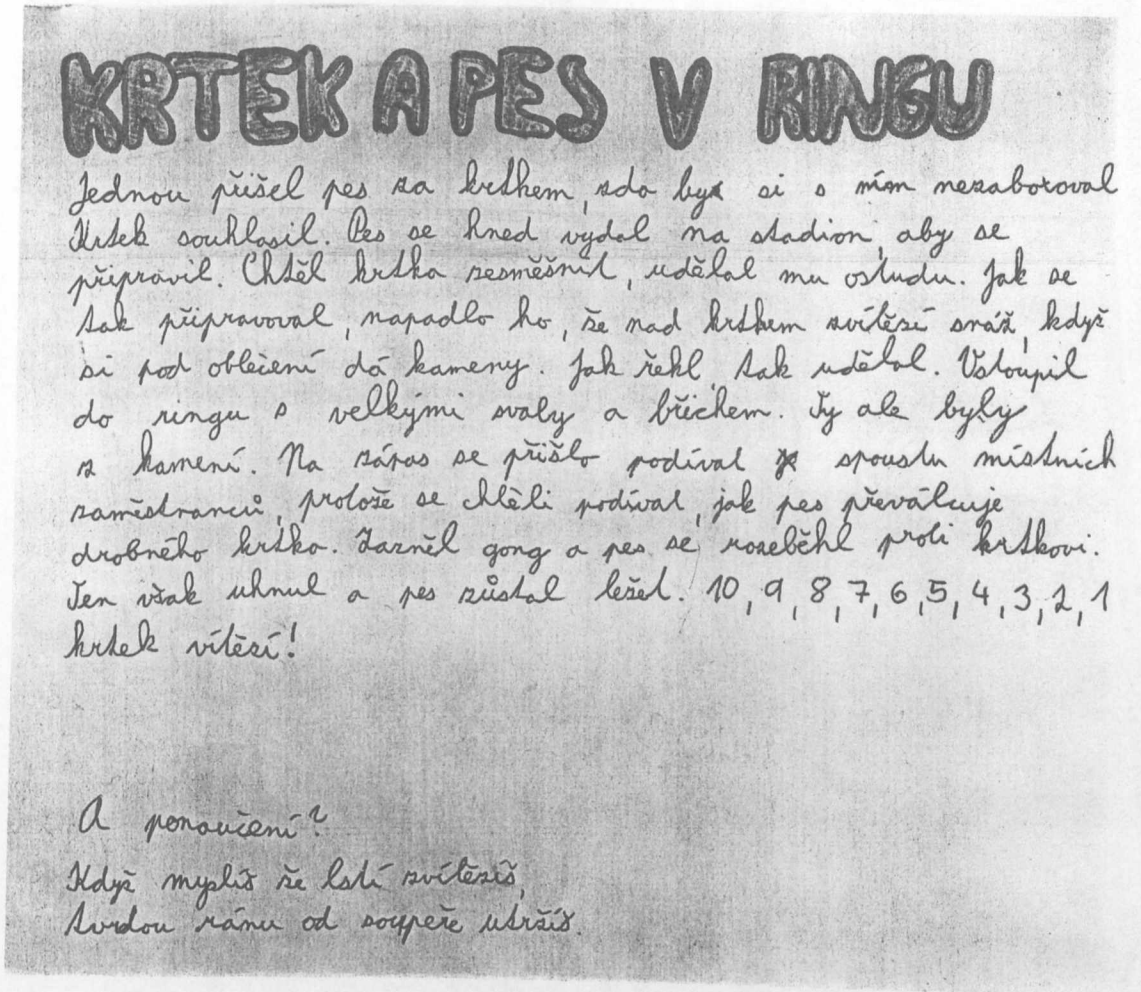
Než jsem jela na Moravu vařila jsem si řízek. Dal mi velkou práci, a proto jsem ho pečlivě zabalila do alobalu a šups s ním do pytlíku. Když jsem dojela na Moravu, měla jsem strašný hlad. Otevřu batoh a řízek nikde: „Proháná jána, ježíši marja, to je hrůza." nadávala jsem. Jak jsem zuřila, zavolala jsem si Holmse, aby našel řízek. Holmes hned přijel a našel ho hned. Byl ke mně sladký jako med. Ptala jsem se ho co za to chce. A on mi odpověděl: „Půlku řízku". Co jsem mohla dělat, dala jsem mu půlku a poslala ho pryč!

ŘÍZKŮV DEN

Na pánvičce se smažím
utéct se ne snažím
horká lázeň v oleji
pak tatarkou mě bolejí
teta křičí už to je
a pak mě zase pakuje
v balohu je krásně
ale čekají mě tety dásně
z balohu jsem vyskočil
a v bažině se namočil
teď se sušim na větvi
a vedle mě zpívají pěnkavy

Příloha 3

Ukázky dětských bajek



KRTEK A PES V RINGU

Jednou přišel pes za krtkem, zdo byx si o nim nezaboxoval Krtek souhlasil. Pes se hned vydal na stadion, aby se připravil. Chtěl krtka zesměšnit, udělat mu ostudu. Jak se tak připravoval, napadlo ho, že nad krtkem zvítězí snáz, když si pod oblečení dá kameny. Jak řekl tak udělal. Vstoupil do ringu s velkými svaly a břichem. Ty ale byly z kamení. Na zápas se přišlo podívat ze spousta místních zamřstnanců, protože se chtěli podívat, jak pes převaluje drobného krtka. Zazněl gong a pes se rozeběhl proti krtkovi. Ten však uhnul a pes zůstal ležet. 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 krtek vítězí!

A ponaučení?

Když myslíš že tě vítězíš,
tvrdou ránu od soupeře ubráníš.

BACHYNĚ A LIŠKA

Bachyně dostala od divočáka krásný medvědí kožich. Všichni ji záviděli, ale liška nevěřila. Přemýšlela o hrozných plánech, jak by se kožichu zmocnila. Najednou ji napadl hrozný čin. Liška se v noci vkradla do domku kachyně a uškrtila ho. Když liška s kožichem domů uviděl ji myslivec a myslel si, že je to ten medvěd co mu zabil slepice a zastřelil ji.

Krátké se nevyplácí

Příloha 4

Ukázky dětských prací o Rubínovém moři

Rubínové moře

Procházím se po lese. Míhají se okolo mne
zpívající ptáčci. Šum lesa je klidný a pří-
jemný. Stromy se nahýbají sem a tam, ná-
dhera. Kráčím pod jabloní, jablíčka krásně
zbarvená do červena se třpytí. Náhle mě
něco studí na tváři, to kapka rosy spadla na
mě, ale z velkého tulipánu. Rozhlédnu se okolo sebe
a vidím krásné moře, zpívající racky a slyším
krásné šumění. Někdo by to nazval koupaliště.
Já ne. Je to ráj plný krásy. Probíhám po
rudě zbarvené pláži plné krásných a třpyt-
divých rubínů, to snad moře je vyvrhlo. Ano
moře plné rubínů. Veselost mě nepřechází.
Moře je teplé rád bych se vykoupal, ale
nemůžu. Nechci mít šum nádhern. Už
musím jít, maminka by o mě měla strach,
ale jaké zpásky. Musím asi zase usnout pod
tou jabloní. Ne pod jabloní pod tulipánem
Znovu usínám. Uspává mě šum moře a zpěv
racků. Náhlé vzbuzení. Ano jsem doma. Budu
vzpomínat na to krásné moře. Tohle asi nikdo
nezažil, ale přeji vám to. Ta krása musíte zažít,
ale kdo nechce nemusí.

Je to mé Rubínové moře

Jednou se něco divného stalo,
něco se ve mně potouchalo.
Na téma Rubínové moře měli psát
já nevěděla jestli to měl být referát.
V atlasech jsem hledala,
le Rubínové moře jsem nenašla.
Mamka mi řekla, kde mám hledat,
mezi představami že mám létat.
Rubínové moře jsem spatřila
a v ní chobotnici jsem vyhrožila.
Rubínové moře je překrásné
a krásně průsvitačné.
Mořští živočichové a krásně červené hvězdice
a co byste chtěli více, snad špinavé ulice?
A hned jsem věděla o čem psát
a nebyl to žádný referát.

RUBÍNOVÉ MOŘE

Autor: Andrea Kocánová

Já jsem tam byla
na dlouhou cestu jsem se vypravila.
Šla jsem městem Hudby
tam znělY Hlasité Bubny.
Také jsem šla městem techniky
tam měli Matky a hřebíky.
Prošla jsem i městem naruby
a tam mi říkali:
Joha Kaj Es Šám
A já jim řekla Áj Es MÁM
Potom jsem šla městem Blahobytu
chtěli se mnou o jídle mluvit
Apak jsem HO uvidělа -
do moře jsem se zamlela

Přemýšlela jsem,
jak krásná je to zem.

Maják stál kousek dál
a já jsem si připadala jak sám král.

Vlnky se odráželi od skál
a já dál kouknám do dál.

Ani se mi nechce zpátky
tady chci žít dál.

Ale jdu zpátky domů
vyprávět to kamarádům

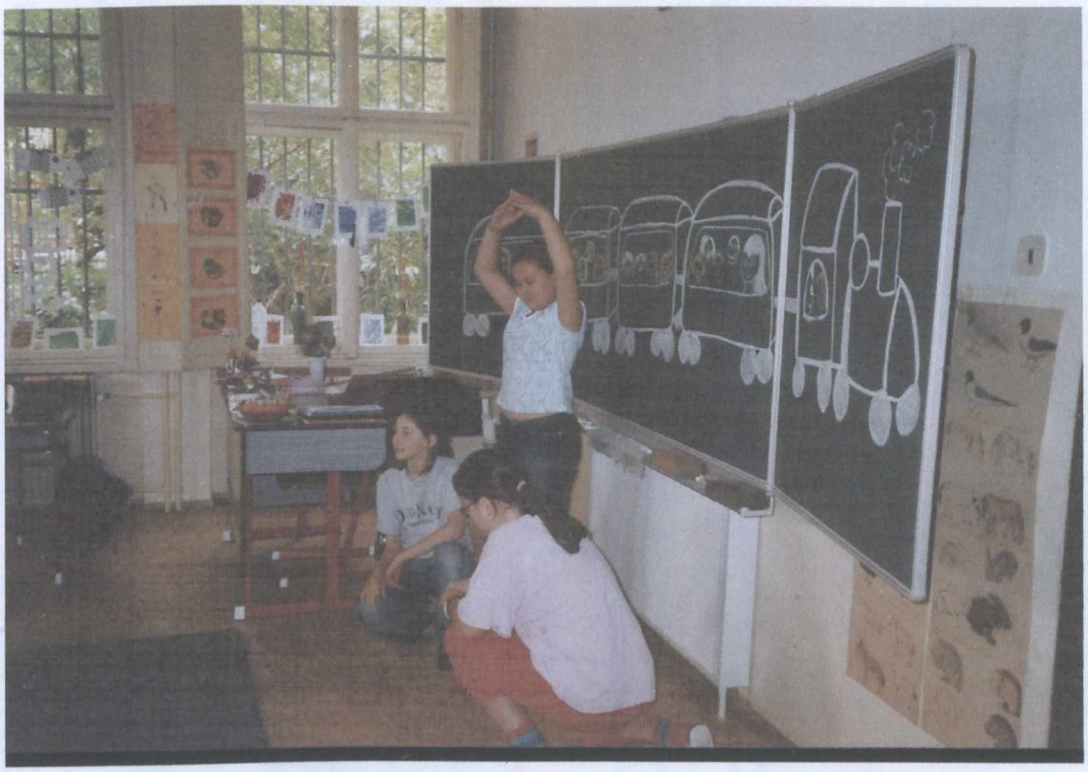
Ahoj krásné moře
snad se zase uvidíme
a zase s pozdravíme

AHOJ

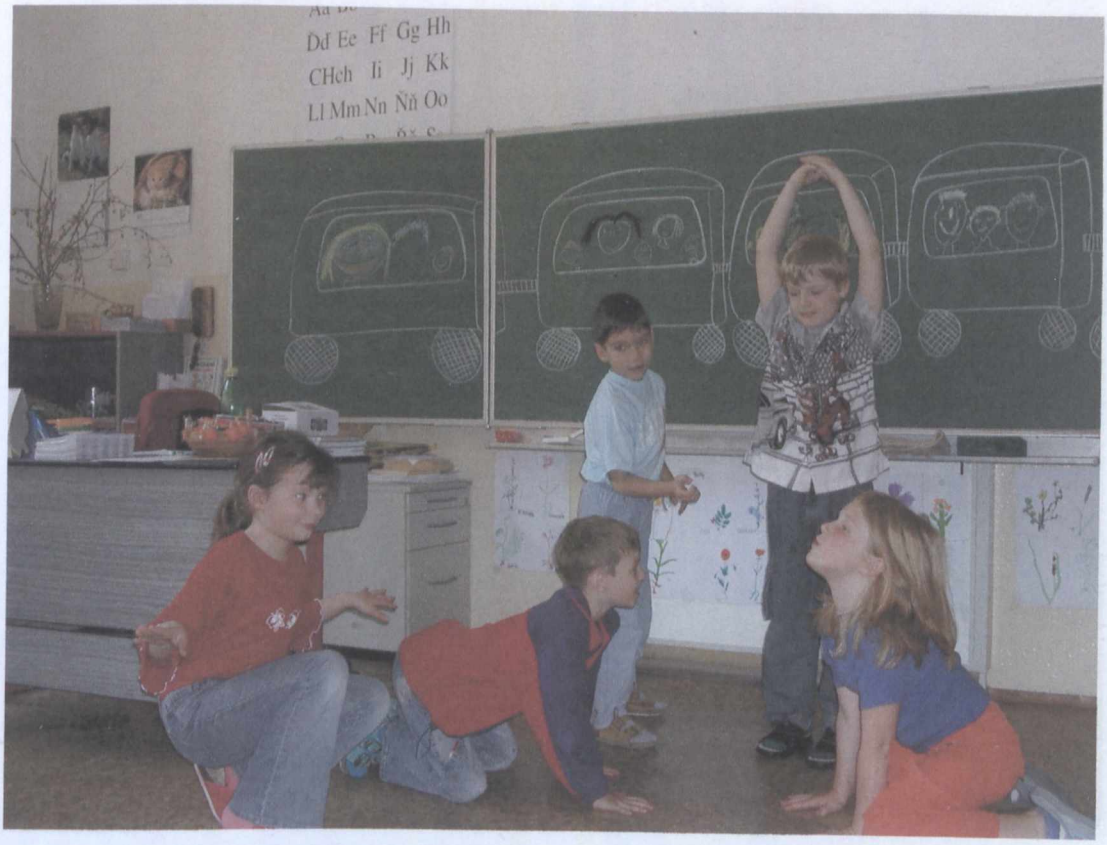
Příloha 5

Fotografie z lekce „Cesta do neznáma“






Bb Cc Čč Dd
Ee Ff Gg Hh
h Ii Jj Kk
m Nn Ňň Oo


Dď Ee Ff Gg Hh
CHch Ii Jj Kk
Ll Mm Nn Ňň Oo


Bb Cc Čč Dd
Ee Ff Gg Hh
Ch ch Ii Jj Kk
Ll Mm Nn Ňň Oo
Pp Qq Rr Řř Ss
LETO
ČERVENEC



Příloha 6

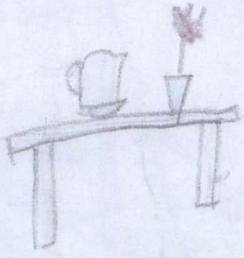
Ukázky obrázků k pohádce „O Arnoštkovi“



ARNOŠTEK

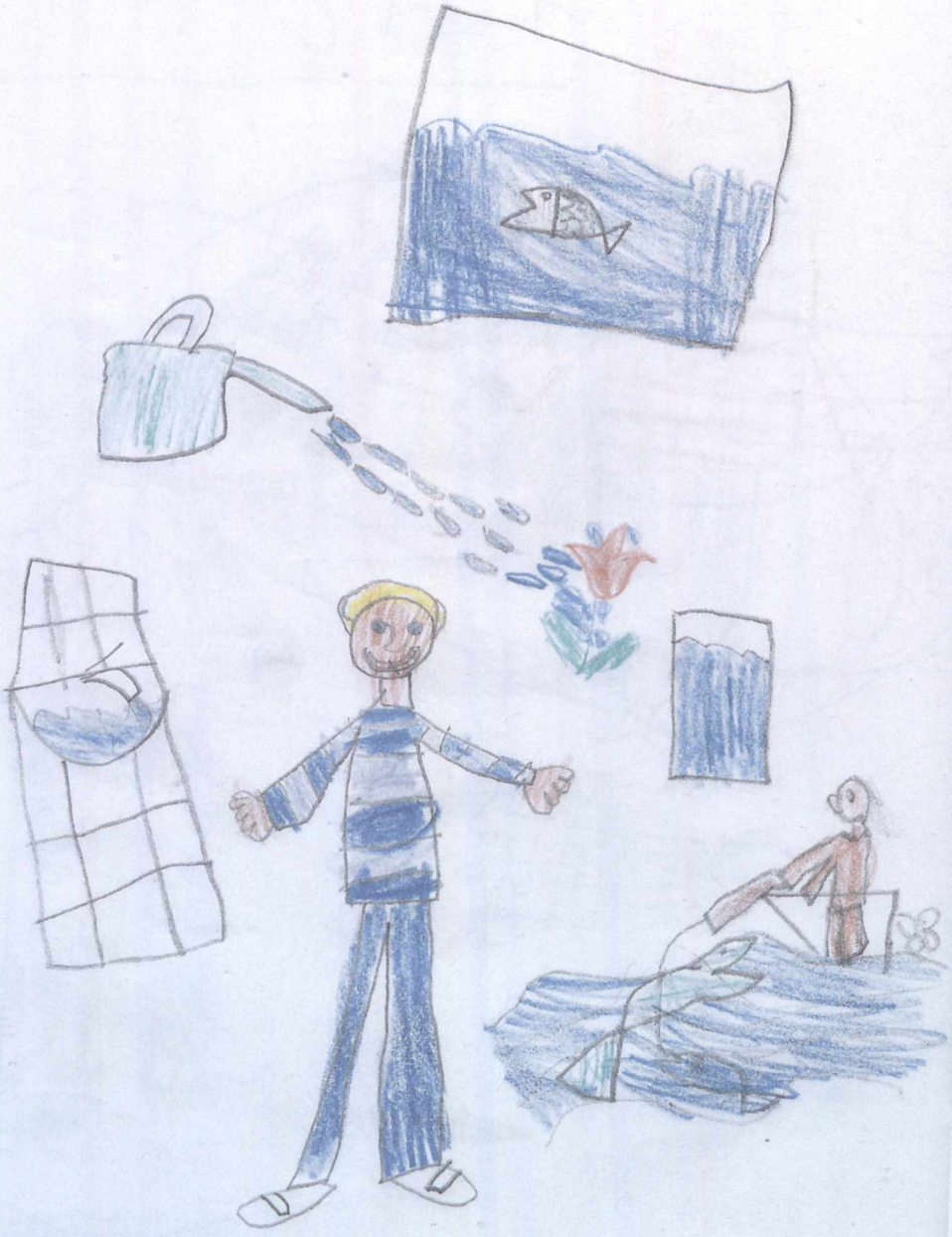








ARMUŠTEK.



ARNOŠTEK

