UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Aplikace nových metod školního vzdělávacího program

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Vypracovala:
Bc. Daniela Široká

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Aplikace nových metod školního vzdělávacího programu“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

13.03.2009 …….

Bc. Daniela Široká

Poděkování

Zvláštní poděkování za odborný dohled nad diplomovou prací, za kladný, vstřícný a profesionální přístup, patří paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Ing. Jarmile Pavlišové, paní učitelce Mgr. Haně Veselkové a paní učitelce Mgr. Daně Kropáčové ze ZŠ genpor. Františka Peřiny Praha 6 – Řepy, ul. Socháňova 1139, Praha 6, za pedagogické příspěvky a poskytnutou literaturu.

A největší poděkování patří mé rodině za velkou podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Bc. Daniela Široká

OBSAH

Úvod **6**

1. Metody aktivního učení **8**
1.1 Brainstorming 8
1.2 Rámec E – U - R 12
1.3 Metody – dovednosti 14
1.4 Metoda V – CH – D 17
1.5 Metoda - Poslední slovo patří mě 20

2. Český jazyk a komunikace **21**
2.1 Jazyk a jazyková komunikace 21
2.2 Český jazyk na 1. stupni základní školy 21
2.3 Vyvozujeme písmena pohádkami 22
2.4 Hláska „X“ nás probudí 45
2.5 Přechod od obsahu řeči k její formě 46
2.6 Komunikativní dovednosti a jejich rozvíjení v čítankách 47
2.7 Spolupráce a zájem rodičů 50
2.8 Ukázkové hodiny 50
2.9 Charakteristika vzdělávací oblasti 55
2.10 Plánování vyučovací hodiny 57
2.11 Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti 61

3. Výuka angličtiny a integrace předmětu **67**
3.1 Využití autentických obrázkových knih pro výuku angličtiny a integraci předmětu 67
3.2 Využití příběhu v kontextu RVP ZV 68
3.3 Výběr vhodných příběhů 68
3.4 Metody a způsoby využití příběhu 69

4. Výuka a žáci **71**
4.1 Zabezpečení výuky žáků se speciálními potřebami 71
4.2 Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných 72
4.3 Hodnocení dovedností čtení a psaní v primární škole 73
4.4. Užívání širšího hodnocení žáků základní školy 74
4.5 Třída jako sociální skupina 78
4.6 Individuální a věkové zvláštnosti 79
4.7 Osobnost 81
4.8 Motivace a motivy dětské činnosti 81
4.9 Hra 82

5. Metody činnosti **85**
5.1 Příklady metod 85
5.2 Přehled dalších mnoha využívaných metod 85

6. Metodologická část **86**
6.1 Popis průzkumného vzorku 86
6.2 Dotazník – grafy 87

6.3 Vyhodnocení dotazníků – grafy 88
6.4 Celkové zhodnocení 92

Závěr **93**
Resume **96**
Anotace **97**
Seznam použité literatury **98**
Slovníček **100**
Přílohy **103**

ÚVOD

Kooperativní učení si činí ambice být jednou z podstatných podob vzdělávání a vyučování v současných podmínkách a člověka v nich, i modelem perspektivním v podmínkách budoucích. Jde o pojetí vyučování, které bývá označováno ne zcela přesně za netradiční, protože není v praxi české školy běžné. Celek nebo spíše jednotlivé prvky kooperativního učení se stávají součástí širšího inovativního hnutí, zaznamenaného v českých podmínkách od začátku devadesátých let tohoto století. Obdobně jako jiné přístupy k vyučování a učení je však kooperativní učení zakotveno hlouběji v obecnějších pedagogických a didaktických tendencích a směřování vyučovací praxe 20. století.

Při svých metodách a formách práce vycházím z moderních a současných metod aktivního učení, ze kterých se vychází. (Kurz kritického myšlení). Nelze předvídat, jakou práci budou vykonávat děti po vstupu do profesního života. Řada profesí možná teprve vznikne a ty, které známe, budou mít nejspíše odlišný charakter. K hodnotnému, spokojenému a naplněnému životu jednotlivce ve společnosti je třeba již dnes mít spoustu znalostí, ale především **schopnost porozumět a přizpůsobit se novým podnětům.**

Obrovský rozsah přístupných informací vylučuje, že by vyučování ve školách mohlo pojmout jejich významnou část. Přímé informace, které jsme schopni předat našim dětem, budou v každém případě tvořit pouze malý zlomek informací, jež budou v životě potřebovat.

Jak nejlépe připravit žáky na demokratický a ekonomicky produktivní život ve dvacátém prvním století? I když učební obsah je důležitý, není rozhodující. **Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat.** Žáci musejí umět nezávisle zvážit nová fakta a náměty a jednat v souladu s tím, k čemu na základě kritické analýzy dospěli. Musejí být schopni zkoumat nové myšlenky z více perspektiv, tvořit si úsudky o věrohodnosti a hodnotě informací, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby.

Porozumění informacím je pouze prvotním předpokladem pro kritické myšlení. Myslet kriticky znamená uchopit informaci (myšlenku) a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko. Tento aktivní a interaktivní poznávací proces probíhá současně na mnoha úrovních, může být přísně cílevědomý nebo tvořivě improvizační.

Schopnost kritického myšlení se zpravidla očekává až u žáků vyšších ročníků. Ve skutečnosti i malé děti dokážou rozumně uvažovat na úrovni, která odpovídá jejich věku a stupni duševního vývoje. Rády řeší komplexní problémy a jsou schopny činit rozhodnutí, která dovedou vysvětlit i obhájit.

Inscenační metody rozebírají nebo řeší stanovené téma tak, že účastníci situací vystupují v různých rolích. Jsou dobrým prostředkem pro zjišťování názorů a postojů i pro odhalování vzájemných vztahů ve třídě.

Silnou zbraní, která dokáže povzbuzovat i potlačovat kritické myšlení, jsou otázky, které klade žákům učitel. Vytvářejí atmosféru ve třídě, určují, co se nejvíce cení, jakým způsobem je dobré se učit, kdo a co je – nebo není – zdrojem informací a znalostí. Otázky vyžadující od žáků pouhé odříkávání naučené látky nebo omezující jejich myšlenkové procesy dávají žákům najevo, že myslet je zbytečné. Naproti tomu otázky, které nabádají k přemítání, dohadům, spekulaci, rekonstrukci, představě, tvorbě či pečlivému uvažování, zvyšují úroveň myšlení žáků a učí je, že jejich myšlení

je hodnotné a inspirativní i pro ostatní. Učí je, že neexistují definitivní pravdy, ale že ideje jsou poddajné, že svět je složen z rozsáhlých lidských konstrukcí, původně soukromých pravd, na kterých se více či méně lidé shodnou, a které jsou neustále vystavovány tlaku nových poznatků, v jejichž světle pravdy ztrácejí svou hodnotu na úkor pravd jiných, stejně dočasných.

Učitelé jsou pro své žáky mocným vzorem. Žáci od samého začátku věnují mimořádnou pozornost nejen tomu, co učitel říká, ale i tomu, co dělá. Pozorně sledují, na co učitel klade důraz, co považuje za nejdůležitější a co je třeba umět, aby je dobře ohodnotil. Jinými slovy, kromě předávání informací a myšlenek učitel napovídá, co je podle něho důležité a cenné, i svými otázkami. Za čas se to děti naučí dobře rozlišovat a jeho postoj přijímat.

Domnívám se, že výuka má být přitažlivá, zajímavá, pestrá, plná radosti a hry. Dítě má být nenásilně vedeno k aktivitě**,** stejně tak i na prvním stupni lze do vyučování zavádět nové a pro děti zajímavé metody aktivního učení, a že nové metody jsou dobrým prostředkem pro zjišťování názorů a postojů i pro odhalování vzájemných vztahů kolektivu ve třídě.

Cílem diplomové práce je zaměřit se na nové metody aktivního učení a jejich zavádění do výuky. Zjistit, kolik žáků čtvrtých ročníků základních škol rádo chodí do školy, které předměty u nich jsou v oblibě a naopak, které předměty děti nemají rády. Jak se u nich osvědčily nové formy a metody učení. Dále je dotazník zaměřen na vztah mezi učitelem a žákem, na spokojenost dětí se svou třídní učitelkou, jaký k ní mají osobní vztah a zda-li se bez problémů začlenily do školního kolektivu.

Dále pak budou rodičům kladeny otázky, zda-li si myslí, že nové metody aktivního učení pozitivně ovlivnily jejich děti a pokud ano, tak jakým způsobem.

A naposledy pak budou odpovídat vyučující, jaké oni sami mají zkušenosti s uvedenými metodami, jak je aplikují do samotných výukových jednotek a jak moc se tématicky prolínají mezi jednotlivými předměty.

1. METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

1. 1 Brainstorming

Tato metoda využívá intuitivního myšlení při tvorbě nových, neobvyklých a netradičních způsobů řešení daných problémů. Využívá skupinové diskuse v uvolněné atmosféře, kde předsedající není nadřízeným.

je založen na následujících principech:

- zákaz kritiky
- uvolnění fantazie
- co nejvíce návrhů
- vzájemná inspirace
- naprostá rovnost účastníků

výběr členů skupiny vychází z těchto principů:

- jsou z různých oborů
- mají schopnost tvořivého myšlení a kooperace
- nemají sklon ke konfliktům a destruktivnímu chování
- příliš se neliší svým vzděláním a společenským postavením
- nejsou mezi sebou v podřízeném vztahu
- předsedá jim někdo, kdo zde již má určité zkušenosti, orientuje se dobře v situaci a dovede navodit příznivou atmosféru

Postup a pravidla:

- jasně a srozumitelně předneseme problém, který se bude řešit nebo vybereme pojem, o kterém budeme diskutovat,
- žáci předkládají své postřehy, všechny nápady hned zaznamenáváme na tabuli
- nehodnotíme a nekritizujeme žádné nápady, podporujeme nezávazné a spontánní myšlení, postřehy žáků neuspořádáváme,
- žáci se zdrží komentářů, posměšných poznámek a znevažování nápadů spolužáků,
- pokračujeme, dokud nápady přicházejí,
- pokud je příliš početná třída, je možné v první fázi zadat práci na témat do skupin, nápady pak hlásí mluvčí skupiny, ostatní mohou doplňovat,
- utřídíme shromážděné podklady a nápady, popřípadě hledáme optimální řešení, vyhodnotíme a shrneme problematiku.

Pozn: Jsou osobnostní typy (mezi učiteli i mezi žáky), které potřebují, aby měly příležitost se nejdřív podívat do své hlavy a teprve pak si poslechnou druhé. Samostatné brainstormingování probíhá úplně mimo skupinu, třeba jen 5 minut, pak se teprve žáci sejdou ve dvojicích nebo skupinách a navzájem si říkají, nač přišli, doplňují se, kladou si otázky atd… Až úplně nakonec své poznatky uvádí na tabuli. Pokud chceme aktivizovat co nejvíce žáků, tak je postup od jednotlivce přes pár

po skupinu hodně užitečný. Můžete se setkat také s označením „**sněhová koule“** pro toto postupné rozvíjení a nabalování názorů a nápadů.

I. Práce ve skupinách

Postup a pravidla:

- rozdělíme žáky do skupin – buď náhodně (např. rozpočítáváním), nebo podle nějakého klíče (chlapci a dívky, smíšené skupiny tvořené výbornými, průměrnými a slabšími žáky),
- počet členů ve skupině může být různý optimální je 5 osob (lichý počet zaručuje převahu určitého názoru při hlasování), při vyšším počtu žáků ve skupině není práce efektivní, nemusí se dostat ke slovu všichni,
- pokud se objevují na začátku práce skupiny potíže, necháme pracovat všechny samostatně (žáci by se měli učit, že nejprve hledají pomoc ve skupině, pak u spolužáka a teprve pak u učitele),
- úkol zadáváme jasně, ověříme si, zda jej všichni pochopili a zda mají všichni dostatek informací pro svou práci,
- časový limit pro práci ohlašujeme předem, musí být přiměřeně dlouhý,
- hodnotíme práci celé skupiny,
- jsme připraveni na zvýšený ruch ve třídě,
- obcházíme jednotlivé skupiny, případně pomůžeme, spíše naslouchámě,
- žáci sedí tak, aby se vzájemně dobře slyšeli a viděli, jedině tak mohou být zapojeni všichni (žáci by se sami měli učit organizovat si svůj pracovní prostor a uspořádat si stolky a židle podle potřeby),
- každý ve skupině by měl být vyslyšen, ostatní se učí dělat kompromis a spolupracovat,
- je třeba vést žáky k ochotě naslouchat, podpořit ostatní a řešit případné konflikty,
- skupiny můžeme postupně zvětšovat, od trojic přes pětice až po větší skupiny.

II. Myšlenková mapa (*clustering – shlukování)*

Tvorba *myšlenkových map* povzbuzuje studenty, aby volně a otevřeně přemýšleli o určitém námětu. Jedná se o jednoduše strukturovanou aktivitu, která podněcuje přemýšlení v souvislostech mezi pojmy, událostmi, myšlenkami. Jde o nelineární formu myšlení, která je těsně spjata se způsobem fungování lidské mysli.

Myšlenkové mapy můžeme využít v **evokační fázi i ve fázi reflexe.** Mohou stimulovat myšlení před tím, než je daný námět důkladněji prostudován. Stejně tak je můžeme užít jako prostředek shrnutí prostudovaného námětu, jakožto způsob grafického zobrazení nových znalostí. Tvorba *myšlenkové mapy* může sloužit jako dobrý nástroj pro písemný projev žáků, kteří se psát zdráhají. Získávají poměrně snadným způsobem přehled o svých znalostech nebo postojích, ale především o souvislostech, o nichž si neuvědomovali, že je mají na dosah.

Postup a pravidla

- jako vodítko nakreslíme na tabuli centrální část mapy - pojem, o kterém bude řeč (např. konflikt),
- k této centrální části připojujeme postupně nové pojmy, nápady či otázky tak, jak je žáci jmenují,
- tyto připojené otázky dále rozvádíme podle připomínek a nápadů žáků a postupně je připojujeme do vznikající mapy (např. k otázce Jaké konflikty známe? Přiřadíme? náboženské, partnerské, generační),
- postup tvoření mapy se stále opakuje dalším rozvíjením jednotlivých pojmů,
- v určité fázi můžeme tvorbu mapy přerušit a vyzvat žáky k rozvíjení jen té části, o níž chceme v dané hodině hovořit, tuto část je vhodné odlišit barevně,
- každý návrh je brán v úvahu, zapisujeme vše, co žáci vědí a co je napadá,
- zapomeneme na hodnotící kategorie „dobře“ a „špatně“,
- po uplynutí předem dané časové lhůty vedeme žáky, aby se shodli na určitém stanovisku (pracuje-li třída ve skupinách, přistupujeme k tomuto kroku až po prezentaci výsledků práce jednotlivých skupin), získáme tak poměrně jasnou představu o tom, co si žáci myslí a co o daném tématu vědí. V této fázi můžeme práci s myšlenkovou mapou ukončit,
- je možné již při zahájení aktivity pravidla nestanovovat, ale vyzvat žáky, aby si je vytvořili sami.

Jak naučit tvorbu *myšlenkové mapy* své žáky

- popište aktivitu a předveďte, jakým způsobem vzniká vaše vlastní *myšlenková mapa* na téma, které jste si buď pro tento účel vybrali, anebo je pro vás aktuální, zajímavé. Někteří žáci jistě přivítají, budete-li nejen psát a zakreslovat souvislosti mezi pojmy, ale zároveň budete-li u toho před nimi myslet nahlas, zveřejňovat to, co se obvykle děje v hlavě člověka, který tvoří svůj záznam.
- vyberte společně žáky námět zajímavý pro všechny a modelujte aktivitu jako skupinový proces, do něhož může každý přispět svým nápadem. Opět napište doprostřed tabule nebo velkého papíru téma, které si studenti vybrali, a kolem něj zapisujte vše, co navrhnou. Pak si společně předveďte, jakým způsobem by se daly pojmy třídit, kategorizovat, jak by se dala vytvářet spojení mezi nimi. při skupinové práci přináší společná tvorba *myšlenkové mapy* otevřenou informaci všem žákům o tom, nač přišli jejich kolegové, spolužáci.
- vyberte pro třídu druhý zajímavý námět (oblíbenými náměty mladších žáků jsou sourozenci, kamarádi či domácí mazlíček) a ponechte časový prostor jednotlivcům, aby vytvořili své vlastní *myšlenkové mapy.* Individuální tvorba *myšlenkové mapy* je příjemnou změnou oproti práci ve skupině, protože je rychlá a dovoluje všem žákům, ne tedy pouze těm, kteří vždy zvednou ruku jako první, se zapojit aktivně. Při individuálním sestavení *myšlenkové mapy* by měl být vybrán námět, o kterém žáci hodně vědí, neboť jim v tomto případě skupina neposkytne žádnou pomoc. Po skončení práce si mohou žáci navzájem ukázat, případně okomentovat své *myšlenkové mapy,* ve dvojicích nebo i v celé třídě.

- Až bude třída tvořit *myšlenkové mapy*, přidejte se k ní. Jednak tím ukazujete, že zadání je důležité i pro vás, a žákům kteří mají tendenci přerušovat proces otázkami, bráníte vyrušovat.
- vyzvěte žáky, aby se o své *myšlenkové mapy* podělili se skupinou nebo ve dvojicích.

Může následovat

- zpřesňování nebo uspořádání nahromaděných informací. Lze barevně odlišit např. informace podložené a nepodložené
- výklad – můžeme zprostředkovat základní fakta
- diskuse – vybereme jedno z polemických stanovisek
- projekt – vybereme spolu s žáky ta místa mapy, kde je nejvíce nepodložených informací, úkolem bude, aby s využitím dostupných zdrojů vyhledali chybějící údaje a připravili prezentaci pro ostatní

Pravidla

1. Zapište všechno, na co přijdete. Nehodnoťte nápady, pouze je napište.
2. Nezabývejte se pravopisem nebo jinými omezeními při psaní.
3. Piště, dokud neuběhne všechen určený čas.
4. Pokud nevíte, jak dál, chvíli kreslete na papír, dokud vás zase něco nenapadne.
5. Vytvořte co možná nejvíce spojení. Neomezujte množství nápadů nebo tok myšlenek a vazeb.

Poznámka:

Před prací na myšlenkové mapě může být zařazen individuální a párový brainstorming během nějž si žáci připraví nápady, které následně třídí – kategorizují – do myšlenkových map v malých skupinách. O kategoriích rozhodují sami a sami také hledají vhodné termíny pro jejich označení. Toto cvičení je velmi významné pro rozvoj myšlenkových operací žáků.

viz příloha č. 1 - č.7

III. Názorová škála

Postup a pravidla:

- seznámíme žáky s tématem a na flipy napíšeme obě protichůdná stanoviska tak, aby byla všem srozumitelná. Flipy pověsíme každý na protilehlou stranu třídy,
- požádáme žáky, aby si každý sám pro sebe uvědomil důvody svého přesvědčení a příklonu na tu či onu stranu,
- křídou nakreslíme na zem napříč třídou čáru vedoucí od jednoho archu k druhému, tato čára představuje názorovou škálu mezi protikladnými stanovisky,
- požádáme žáky, aby zaujali své místo na škále podle toho, k jakému názoru se přiklání,

- vyzveme namátkou několik žáků, aby své umístění na škále zdůvodnili a obhájili,
- všichni mohou své místo na škále měnit tak, jak se cítí být ovlivňováni argumenty svých spolužáků,
- vyzveme žáky, aby ještě jednou zvážili své umístění na škále, můžeme znovu zopakovat argumenty, které z úst žáků zazněly,
- v závěrečné diskusi, kdy žáci zaujmou svá obvyklá místa, věnujeme pozornost některým zvláštním názorům, které zaujaly, debatujeme o alternativách řešení, pokud je to možné, snažíme se najít kompromis. *(Košťálová, 2006)*

Dovednosti rozvíjené metodou Brainstorming

Žák …

- se soustředí po stanovenou dobu na téma
- se drží tématu
- bez zábran nabízí nápady
- přijímá všechny nápady bez kritiky

1.2 Rámec E – U – R

Rámec E – U – R je jedním z možných modelů procesu učení, který mohou učitelé využít při plánování efektivních lekcí a učebních situací. Podobných modelů existuje více.

I. EVOKACE – první fáze procesu učení

1. Za prvé, **žák si samostatně vybavuje a strukturuje, co již ví o tématu.** Přinutí ho to, aby o tématu začal samostatně přemýšlet, a to je velmi významná aktivizační činnost. Žák si uvědomí, nakolik dané téma zná, a z chaotických podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu (prekoncept), do níž může následně vřadit nová fakta.

Znalosti, které nepřijímáme nahodile, nýbrž jako součást nějakého konceptu, jsou trvalé. Informace vytržené ze souvislostí, které si žáci nemohou spojit s již známými znalostmi, se mohou zanedlouho z paměti vytratit.

Při učení se spojuje nové s již známým. Základem pro nové, hlubší porozumění světu se žákům stává soustava předchozích znalostí, na které lze nově přicházející informace promyšleně napojovat a tak docílit toho, že je žáci dlouhodobě zvnitřní. Tím, že žákům pomůžeme rekonstruovat předchozí znalosti, pomůžeme jim rozšířit základnu vědomostí a možnost aktivně přijmout nová fakta. Navíc se při tomto způsobu práce odhalí i řada dřívějších neporozumění, žáci si mohou opravit chybné názory, které by se jinak jen stěží dostaly na světlo.

2. Druhým cílem fáze evokace je **zaktivizovat žáka.** Efektivní učení předpokládá aktivitu samotného učícího se jedince. Žáci ve třídách však příliš často pouze naslouchají učiteli, který přemýšlí za ně o tom, o čem by měli přemýšlet žáci sami, zatím co oni sedí a bezmyšlenkovitě si zapisují poznámky nebo o něčem sní.

Aby žáci byli schopni porozumět výkladu a dokázali z něj trvale čerpat a stavět se k němu kriticky, musí se aktivně zapojit do procesu učení. Aktivní zapojení znamená, že žáci přemýšlejí samostatně a užívají vlastního jazyka k vyjádření svých myšlenek. Své znalosti a aktuální stupeň porozumění prokáží vlastním souvislým projevem, lhostejno zda písemným či ústním. Ve fázi evokace si tímto způsobem žáci sami ujasňují, na jaké úrovni jsou jejich znalosti tématu, jaké vědomostní či názorové „schéma" si v sobě nesou. A díky tomu, že si svou výchozí situaci ujasní, mohou pak lépe a efektivněji do již existujících struktur zabudovávat poznatky nové, protože budou **lépe rozumět celému kontextu.**

3. Protože vytváření trvalého porozumění (znalostí) se procesem navazování nového na staré či lépe *vřazování nového do již existujícího (vědomostní či názorové) struktury,* je třetí cíl evokační fáze nesmírně důležitý. Třetím cílem evokační fáze je **vzbudit vnitřní zájem žáků řešit předložený problém – tedy učit se.** Vnitřní zájem žáků je předpokladem toho, aby žáci zůstali aktivně zapojeni do toho, co dělají, aby viděli smysl své práce – tedy svého učení. **Učení se zřejmým smyslem** je daleko efektivnější než takové, kdy učící se jedinec smysl svého učení nevidí nebo se s ním nedokáže ztotožnit. Zde žáci mají před sebou konkrétní cíl, k němuž jejich práce směřuje, a tento cíl si stanovili sami tím, že i zformulovali vlastní otázky, na které je třeba hledat odpovědi. Učení založené na skutečném zájmu a s jasně stanoveným záměrem je účinnější než učení bez zřejmého cíle. A cíl sám má tím vyšší motivační a aktivační hodnotu, čím více se s ním žák ztotožní. Pokud si žák cíl stanoví svobodně, bude i maximálně motivován k jeho dosažení. Před začátkem čtení o mořských želvách byl zájem podnícen prostřednictvím brainstormingu, kdy se sepisovaly nápady. Skupinová diskuse, přispěla dalšími informacemi. Některé z nápadů a domněnek si protiřečily – i to je velice důležité, neboť názorové rozdíly často vedou k dalším otázkám, které pak mohou být silnou motivací pro další čtení a získávání informací. Porozumění je vlastně to, že dostanete odpovědi na svoje vlastní otázky.

II . UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU – druhá fáze procesu učení

Druhá fáze modelu myšlení a učení se nazývá **fáze uvědomění si významu informací.** V jejím průběhu se žák setká s novými informacemi a myšlenkami, a to např. prostřednictvím čteného textu, shlédnutím filmu, poslechem přednášky nebo experimentováním. Je to fáze učení, během níž má učitel na žáka nejmenší vliv. Žák jí musí projít s plným vnitřním nasazením.

Existují učební metody, které neustále udržují žáky v činnosti. Fáze **uvědomění si významu** je důležitá v procesu učení, předpokládá ovšem, že žáci se opravdu aktivně a pozorně zapojí do čtení a učení.

Princip fáze uvědomění si významu

1. Základním úkolem této fáze je **udržet zájem žáka** vyvolaný ve fázi evokace.

2. Druhým cílem je **podnítit žáky,** aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Dobří žáci a schopní čtenáři neustále vnímají, zda a jak nové informaci rozumějí, jak souvisí s tím, co znají z dřívějška. Vrací se k tomu, co jim není jasné po prvním čtení. Při poslechu mluveného projevu kladou otázky nebo si dělají poznámky v místech, jimž nerozumějí, aby se k nim mohli vrátit později. Pasivní

čtenáři budou tyto nejasnosti jednoduše přeskakovat a informacím buď vůbec nebo částečně neporozumí.
Jakmile žáci dokáží průběžně vnímat, zda textu rozumějí a do jaké míry, už ukládají nové informace do vlastních vědomostních schémat, která tak zdokonalují a upevňují. Hledají souvislosti – stavějí mosty mezi starým a novým a budují si také zázemí pro hlubší chápání daného tématu.

III. REFLEXE – třetí fáze procesu učení

Třetí fáze předpokládaného modelu učení je fáze reflexe. Na ni se při výuce často zapomíná, ač je stejně důležitá a závažná jako předešlé fáze. Během ní si žáci **třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují, přetvářejí svá původní vědomostní schémata.** Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý.

V příkladu mořských želv, žáci v této fázi nejprve hodnotili, zda předem sepsané znalosti o želvách byly správné nebo ne. Dále žáci tvořili tabulku, v níž do kategorií podle značek INSERTu roztřídili informace, které v textu našli, a také otázky, na které text neodpověděl. Následovala skupinová diskuse o tom, zda se jim podařilo uspokojivě odpovědět na otázky, které si položili ve fázi evokace, či zda bude třeba informace doplnit z dalších zdrojů.

Princip fáze

V této fázi má být splněno několik základních cílů.

1. V prvé řadě se od žáků očekává, že začnou vyjadřovat myšlenky a získané informace **svými slovy.** Žáci si pamatují nejlépe to, pro co si sami najdou souvislosti a co jsou schopni vysvětlit svým vlastním slovníkem. **Znovu připomínám, že porozumění je trvalé, pokud se podaří nové informace zasadit do souvislého smyslového rámce.**

2. Druhým cílem je **podpořit výměnu názorů mezi žáky** a tak rozšiřovat jejich slovní zásobu a také jim skrze spolužáky ukázat jiná vědomostní schémata, než je to jejich – totiž různé úrovně i struktury pochopení nových souvislostí. Žáci o nich přemýšlejí a mohou je využít pro sebe a své pochopení. Naučí se tak, že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být definitivní, že je možné přijmout a do svého uvažování zahrnout i názor, který původně nevznikl v jejich hlavě.

1.3 Metody - dovednosti

Metoda	Co se učí žák / co umí žák
Brainstormig (evokace)	• soustředí se po stanovenou dobu na téma • drží se tématu • bez zábran nabízí nápady • přijímá všechny nápady bez kritiky
Myšlenková mapa	• nalézá složky tématu • třídí je: porovnává, rozhoduje, co k čemu patří, rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu

(evokace,reflexe)	• identifikuje souvislosti a vztahy mezi složkami tématu • pojmenovává kategorie
I.N.S.E.R.T. **Při četbě** (uvědomění)	• čte souvislý text a získává z něj informace • vybírá informace podle důležitosti • porovnává staré informace s novými • třídí informace (známé, nové – důvěryhodné, nedůvěryhodné)
I.N.S.E.R.T. **Při porovnávání ve dvojicích** (uvědomění)	• naslouchá druhému • sděluje druhému • porovnává své porozumění textu s porozuměním druhého – a se zájmem zkoumá rozdíly • respektuje jiná řešení (neprosazuje svoje jako lepší) • objasňuje důvody pro své řešení • přijímá nápady druhého, když se mu zdají dobře zdůvodněné • formuluje otázky
Matematický deníček (reflexe)	• formuluje souvislým textem svoje porozumění • říká přesně, čemu porozuměl a kde se jeho porozumění zastavilo • najde ve své práci místa, kterými, může doložit porozumění i neporozumění • pojmenuje, co mu pomohlo v učení • pojmenuje, jakou pomoc by byl potřeboval k lepšímu pochopení • identifikuje svoje další cíle v učení (co by se potřeboval ještě naučit)
Volné psaní (evokace, reflexe)	• píše o tématu po celý stanovený čas • drží se tématu, popř. se k němu snaží vracet • formuluje myšlenky • „učí se od sebe samotného“ – sám odhaduje, co vše k tématu ví, ale běžně si uvědomuje

Modelová lekce . I.N.S.E.R.T., brainstorming, kategorizace

Jedním z úkolů pedagoga je najít **rovnováhu** mezi výukou faktografickou a výukou, která děti vybaví praktickými životními dovednostmi a koncepčním myšlením. Ti, kdo obhajují faktografické učení, mají zpravidla představu, že lze nalézt jistou konečnou sumu vědomostí, které děti musejí během školní docházky dostat do hlavy, aby se staly plnohodnotnými členy společnosti, v níž rostou. Ti, kdo podporují koncepci otevřeného učení pro život, naopak zastávají stanovisko, že fakt sám o sobě není ničím. Jakákoli znalost má význam jen tehdy, tvoří-li součást smysluplného kontextu a pokud ji lze tvořivě využít pro řešení praktických životních situací.

Nikdo nepochybuje o tom, že fakta mají svůj význam. Velké množství věcných údajů musíme znát třeba jen k tomu, abychom se dokázali orientovat v každodenním životě. Kdo ale určí, která fakta a které informace jsou v dnešním rychle se měnícím světě ty nejdůležitější pro každého z nás bez rozdílu?

Aby žáci v dnešním informacemi přesyceném světě uspěli, budou nezbytně potřebovat schopnost informace třídit a určovat, co je významné a co ne. Informace

budou muset dávat do souvislostí a vytvářet si z nich ucelené obrazy skutečnosti. Dnešní studenti budou muset tvořivě, kriticky a produktivně zpracovávat tu část informačního vesmíru, se kterou se budou setkávat.

Mají-li žáci obstát při zpracovávání poznatků, musíme je vybavit množstvím dovedností, díky nimž budou umět informace efektivně třídit do smysluplných celků použitelných v praktickém životě. Zkrátka – musejí se z nich stát **kriticky myslící lidé.** Žáci však nezačnou kriticky myslet automaticky. Musejí získat zkušenost se zpracováváním informací a tříbením myšlenek. Musejí procházet systematickým procesem kritických úvah a analýz. Procesem, který jim umožní efektivně zacházet s informacemi nejen v době studií, ale z něhož si odnesou dovednosti, které jim poslouží jako celoživotní nástroj orientace ve světě. To předpokládá, že učitelé dokážou pracovat se studenty systematicky a s dostatečně průkaznou zpětnou vazbou. Obojí by mělo sloužit tomu, aby si studenti uvědomovali jakým způsobem se opravdu něčemu učili a naučili a jaké nástroje a okolnosti jim pomáhají zpracovávat nové poznatky definitivně.

Dovednosti metody I.N.S.E.R.T. (metoda pro rozvíjení kritického čtení)

Žák

a) při četbě

- čte souvislý text s cílem získat z něj informace,
- analyzuje text při prvním čtení,
- vybírá informace podle důležitosti,
- porovnává nové informace s tím, co o tématu už věděl,
- třídí informace (známé, nové – důvěryhodné, nedůvěryhodné),
- propojuje známé s novým.

b) při porovnání značek ve dvojicích

- naslouchá a sděluje druhému,
- porovnává své porozumění textu s porozuměním druhého a se zájmem zkoumá rozdíly,
- respektuje jiná řešení a neprosazuje svoje jako lepší,
- objasňuje důvody pro svou volbu, argumenty hledá mj. v textu,
- přijímá nápady druhého, když se mu zdají dobře zdůvodněné,
- formuluje otázky.

c) při zápisu do tabulky I.N.S.E.R.T.

- vybírá ze svých předchozích poznámek pro sebe ty nejdůležitější,
- formuluje poznatky i otázky vlastními slovy.

Zpětná vazba k metodě I.N.S.E.R.T.

Otázky k četbě

- Přečetl/a jsi text až do konce?
- Použil/a jsi při četbě všechny značky?
- Kterou značku jsi vynechal/a a proč?

Otázky k porovnání ve dvojicích

- Co jste při porovnávání značek ve dvojici zjistili?

Pozn. Učitelé, kteří s metodami KM začínají a zařadí I.N.S.E.R.T., by měli žáky upozornit, že nejde o soutěž v množství značek nebo o to, kdo již věděl toho více a kdo méně. Proto se ve zpětné vazbě vědomě vyhneme otázkám, které by zjišťovaly počet značek různého typu.

Otázky k tabulce I.N.S.E.R.T.

- Napsal/a sis do tabulky nějaký rozpor nebo otázku, na kterou budeš hledat odpověď?
- Kde a jak budeš odpověď hledat?
- Podle čeho ses rozhodoval/a, zda napíšeš/nenapíšeš novou informaci do tabulky?
- Kterou informaci považuješ pro sebe za užitečnou a proč?
- K čemu dalšímu využiješ svou tabulku I.N.S.E.R.T.?
- V čem ti tento způsob dělání si poznámek a učení vyhovuje a v čem ne?

1.4 Metoda V - CH - D

Postup modelové lekce V - CH - D a Čtení s otázkami

Žáci mohou sedět v lavici ve dvojicích, ale mohou mít lavice postavené do „U“ apod. Takové postavení lavic je nejvýhodnější pro ty fáze lekce, kdy se práce odehrává v celé třídě a bylo by žádoucí, aby na sebe žáci viděli a nemuseli si hovořit do zad.

I. První fáze procesu učení je - Evokace

pro celou lekci bude využita metoda V - CH - D a tabulka Vím - Chci vědět - Dozvěděl jsem se *(Know - Want to know - Learnt, Ogle, 1986).*

První krok proběhne formou individuálního brainstormingu do prvního sloupce tabulky V - CH - D.
Instrukce pro žáky zní: Zamyslete se nad netopýry a vzpomeňte si, co o nich víte nebo si myslíte, že víte. Piště všechno, co vás napadne, ne jen to, čím jste si jisti. při další práci si případné omyly opravíte. Pracujte samostatně po dobu 5 minut.

Druhý krok proběhne formou párového brainstormingu a zápis do prvního a druhého sloupce tabulky V - CH - D.
Instrukce pro žáky: Najděte si spolužáka do dvojice. proberte, co jste zapsali oba do prvního sloupce tabulky. Dopište si, co se vám zdá zajímavé z nápadů kamaráda. Pokuste se objasnit si navzájem to, v čem nemáte jistotu, kde tápete. Zapište si co nejvíce otázek, které vás o tématu netopýr napadají.

Třetí krok - skupinový brainstorming. Na tabuli zapisujeme, co žáci nabízejí ze svých zápisků. Učitel se dřív, než zapíše nějakou jistotu na návrh žáka, obrátí na ostatní žáky s otázkou, zda souhlasí. Pokud se objeví nějaké pochybnosti, napíše

učitel k nabízenému údaji nebo myšlence otazník. V tuto chvíli může učitel položit i otázku na to, o čem žáci spontánně nediskutovali, a může tak připravit žáky na informace v textu, který budou studovat v další fázi.

Vím	Chci vědět	Dozvěděl jsem se
1. krok individuální brainstorming na otázku Co víte nebo co vás napadá o netopýrech? 2. krok porovnání nápadů ve dvojici, doplnění 3. krok společný snos na tabuli - jednotlivci mohou dopisovat do své tabulky, co se jim zdá důvěryhodné z toho, co spolužáci nabízejí jako známé	2. krok záznam otázek, které se při diskusi ve dvojici nad nápady o netopýrech vynoří 3. krok společný snos na tabuli - jednotlivci mohou dopisovat do své tabulky otázky, které je samotné napadají během snosu na tabuli nebo které napadnou celou třídu	Studenti si vypíšou, co **nového se dozvěděli** ze zdroje informací (text, video, pokus, výklad učitele, přednáška pozvaného experta apod.) pokud získali **odpovědi na své otázky,** zapíší je podtrhnou nezodpovězené otázky a doplní **otázky nové,** které vznikly během práce se zdrojem informací

Příloha č. 8 – č.19

II. Druhá fáze procesu učení - Uvědomění si významu informací

Čtení s otázkami (*ReQuest Procedure, Manzo, 1969)*
V této fázi se dva sejdou nad textem. Nejprve si ho jen prohlédnou (nečtou) a dohodnou se, jak velkým dílem textu začnou s četbou. Pak si dohodnutou pasáž přečtou oba tiše pro sebe. Poté jeden žák pokládá druhému co nejvíce otázek k textu - buď takových, na které lze v textu najít odpovědi přímo(typ „kontrolních“ otázek) nebo raději takových, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod. Povzbuzujeme žáky k tomu, aby kladli více otázek tohoto druhého typu.

Po prostudování textu (uplynutí stanoveného času) se vrátí žáci k práci v celé třídě.

Učitel se ptá:

- Bylo v textu něco, co jste znali už před četbou? Potvrdilo se něco? Co to bylo?
- Bylo v textu něco, co vás překvapilo? Co to bylo? Souhlasíte s tím (přesvědčil vás text), nebo je to pro vás místo k dalšímu ověření či dohledání informací?
- Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne?

III. Třetí fáze procesu učení - Reflexe

Žáci si zapíší do třetího sloupce tabulky, co se dozvěděli nového. Pokoušejí se odpovědět na některou z otázek, které si položili před četbou textu.

Kromě odpovědí a toho, co se dozvěděli, si pod tabulku poznamenají minimálně jednu pro ně zásadní otázku k tématu, na kterou by chtěli získat odpověď. Po individuálním zapsání několik žáků doslova přečte, co si zapsali.

Varianty

1. Rychlí špióni před evokací pro soustředění a případně reflexi žáků po předchozí výuce v jiných hodinách.
2. Čtení s otázkami může proběhnout tak, že žáci po tiché četbě stanové pasáže pokládají co nejvíce otázek učiteli. Když žáci vyčerpají své nápady na otázky, položí pár dobře promyšlených otázek učitel - takových, aby žáky upozornila na určitou koncepci, nebo na to, co plyne z přečteného. Má na paměti cíle v oblasti struktury poznatků.

3. Čtení s otázkami může probíhat i v trojici. Žáci se střídají v kladení otázek vždy po přečtení další části textu.

4. Místo práce ve dvojicích metodou Čtení s otázkami lze pracovat se studenty, kteří párové čtení již zvládli, ve čtveřicích metodou Učíme se navzájem *(Reciprocal Teaching, Palinscarová, Brownová 1986).*

Hodnocení dovedností

Pro hodnocení musíme mít jasno v cílech - které dílčí dovednosti chceme v této konkrétní lekci rozvíjet. Podle toho vybíráme metody pro práci se žáky. Metody procvičují naráz mnoho víc dovedností, než chceme sledovat. Musíme si proto vybrat jen to, oč nám půjde. Některé dovednosti může sledovat učitel, jiné může pozorovat jen žák. Je třeba žáky učit sebehodnocení, aby mohli monitorovat i skryté složky svého výkonu.

Metody vybíráme podle cílů výuky. Každou metodu můžeme popsat sadou dovedností, které metody rozvíjí. Pokud umíme metody takto analyzovat a popisovat, máme užitečnou pomůcku jak pro přesné plánování (jasná formulace cílů), tak pro hodnocení práce a pokroku žáků v oblasti dovedností.

Brainstorming individuální (zápis do sloupce „V“)
- žák produkuje nápady (píše) po celou stanovenou dobu
- žák nehodnotí správnost nápadů
- žák se drží tématu po celou stanovenou dobu

Brainsotrming párový v metodě V CH D (zápis do sloupce „V“ „CH“)
- žák sdílí se spolužákem, co napsal
- žák pozorně naslouchá spolužákovým nápadům
- žák identifikuje shody a rozdíly v obou seznamech
- žák nápady nekritizuje, ale porovnává je se svými a diskutuje o nich se spolužákem
- žák se doptává na to, čemu nerozuměl
- žák se ujišťuje o svém porozumění parafrázováním toho, co bylo řečeno

- žák navrhuje, které otázky ze společné diskuse by si chtěl zapsat do tabulky „CH“
- žák se drží tématu

Skupinový snos (záznam na tabuli a zápis do sloupce „V“ a „CH“)
- žák přispívá nápady do celotřídního seznamu
- žák rozvíjí nápady spolužáků
- žák se ptá
- žák neopakuje, co bylo řečeno
- žák mluví stručně, k věci

Párové čtení
- žák odhadne, s jakou částí textu bude schopen pracovat (volba čtené pasáže)
- žák tiše čte dohodnutou pasáž
- otázka: žák se ptá a) přímo k textu (typ „kontrolní“ otázky)
  b) na souvislosti, kontext (“za text“, ale s vazbou na text)
- odpověď: žák nalézá odpověď v textu, je-li tam, nebo vyslovuje svoje nápady, hypotézy, předpovědi - vždy je schopen určit, proč odpovídá tak, jak odpovídá (nefantazíruje bezbřeze)

Zápis do sloupce „dozvěděl jsem se“
- žák vybírá údaje, které považuje za důležité
- význam údajů odvozuje od celkového obrazu, který si o tématu vytvořil (nevybírá nahodilé údaje)

1.5 Metoda – Poslední slovo patří mě

Metoda *Poslední slovo patří mě* je dalším ze způsobů, jak vést žáky úvahami a reflexí po přečtení nějakého textu. Dává diskusi ve třídě rámec, ať už se hovoří o textu narativním (uměleckém), nebo informativním (naučném). Tato metoda je vhodná zejména pro „rozmluvení“ žáků se zábranami a ostychem. Jednotlivé kroky této strategie můžeme popsat následovně:

1. Požádáme žáky, aby si při čtení textu vybrali jednu nebo dvě pasáže, které se jim zdají zvláště zajímavé a které podle nich stojí za to nějak komentovat.
2. Zvolenou pasáž si zapíší na excerpční kartičku nebo malý kousek čistého papíru a nesmí přitom zapomenout k citátu číslo strany.
3. Na druhou stranu kartičky zapíší žáci svou poznámku k citátu. Žáci mohou vyjádřit nesouhlas s tím, co se v citátu říká, mohou ho nějak rozpracovat, rozvést, mohou s ním zkrátka pracovat podle svého.
4. Potom učitel vyzve studenty, aby některý z nich přečetl svůj výpisek. Je velmi praktické, když žák předem oznámí třídě, ze které strany citát pochází, aby celá třída mohla text sledovat.
5. Když žák přečte vybraný citát, učitel požádá ostatní, aby se k němu vyjádřili. Žáci mají odhadovat, proč si jejich spolužák vybral právě tento citát, a snaží se nalézt co nejpravděpodobnější důvod. Svůj názor ostatním vysvětlí. Je nutné, abyste diskusi nenechali odběhnout od tématu a abyste omezili posměšné nebo nevýznamné poznámky.

6. Diskusi uzavře učitel tím, že požádá žáka, který vybíral citát, aby přečetl nebo sdělil ostatním své poznatky, které si k citátu připravil. Platí pravidlo: toto je definitivní konec diskuse. Poslední slovo patří tomu, kdo vybíral citát.

7. Nyní učitel může vyvolat dalšího žáka, aby ostatním přečetl úryvek, který vybral, a proces může začít nanovo. Učitel pravděpodobně nevyvolá v jedné hodině (vyučovací jednotce) všechny žáky, ale bude vybírat.

Přílohy č. 20 - 29

2. ČESKÝ JAZYK A KOMUNIKACE

2.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech **Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyky.**

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko - kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

- **Komunikační a slohová výchova**
- **Jazyková výchova**
- **Literární výchova**
- **Dramatická výchova**

2.2 Český jazyk na 1. stupni základní školy

Pojďme si hrát

Úkolem této učebnice je hravou formou zabezpečit plynulý přechod od předškolního období do období školního. Plní úkoly dřívější předškolní výchovy v mateřských školách a nahrazuje Živou abecedu probíranou na začátku 1. ročníku. Představuje základ, na kterém bude možné učit děti číst a psát. Její požadavky by měly zvládnout bez výjimky všechny děti. Nelze se spokojit s tím, že dítě úkoly tohoto období chápe a že je zvládá. Je žádoucí docílit takového osvojení, při kterém je dovednost zautomatizovaná.

Učebnice je plánována přibližně na 1,5 – 2 měsíce a záleží na učiteli, zda zařadí všechny úkoly do vyučování nebo některé vynechá, či upraví dle potřeby své třídy. Ani pořadí stran není závazné. Také rozvržení učiva do jednotlivých hodin je ponecháno na učiteli.

Každý úkol má svoji instrukci přímo v učebnici, její čtení však není určeno dětem, ale učitelům a rodičům, kteří s dětmi pracují. Děti si v této učebnici hrají, kreslí a vystřihují. Obrázky jsou vždy oboustranné a děti je používají při plnění dvou různých úkolů, z toho důvodu jsou orámovány různými barvami. Tyto rámečky umožňují dětem také stříhání – drobné nepřesnosti se ztratí a pomohou i při vyhledávání obrázků. Celá knížka je motivována pohádkou O perníkové chaloupce. Děti si po splnění jednotlivých úkolů mohou najít a vybarvit perníček na perníkové chaloupce. Na konci knížky budou mít celou perníkovou chaloupku vybarvenou a zahrají si společenskou hru Hurá za Jeníčkem a Mařenkou.

Nová písmena

Každý máme jinou zkušenost, jistě se však shodneme na tom, že pro zapamatování má velký význam první seznámení dítěte s písmenem. Osvědčilo se zavést velký sešit, kam si děti nakreslí nové písmeno několikrát v různých barvách a velikostech nebo si k němu nalepí obrázek věci či zvířete, jehož jméno tímto písmenem začíná.

Navíc je možné představit dětem písmena různými neobvyklými způsoby:

- písmeno napíšeme bílým voskem na papír a necháme děti papír přetřít vodovou barvou a písmeno se objeví,
- děti sestavují písmena z pastelek,
- děti se postaví do tvaru písmen nebo je vytvářejí pomocí prstů (prstová abeceda),
- děti modelují písmena z plastelíny, před vánocemi lze péct písmenkové cukroví. (*Mertin, 1995)*

2.3 Vyvozujeme písmena pohádkami

Pohádka, pohádkové vyprávění nebo příběhy ze života dětí jsou dětskému světu nejbližší. Aktivizují je, podporují tvořivost a dítě je přijímá s fantazií a nadšením. Podílí se svojí činností na práci, má možnost vést příběh určitým směrem nebo do něho zasahovat a tím projevit svoje názory, pocity, vztah ke svým vrstevníkům a dospělým. Pohádkové postavy mají podobné problémy jako děti, podobné radosti a starosti. Nemusí se dít žádná velká kouzla a zázraky, ani neuvěřitelné vymoženosti techniky. Pohádková a skutečná situace mají k sobě blízko, dítě rozezná skutečné od neskutečného, v situaci se orientuje a chápe ji.

Během pohádky nebo příběhu dítě samo písmenko poznává, pojmenovává nebo tvoří. Dítě se učí a „ ani trochu to nebolí“.

Pohádky zvyšují zájem dítěte o vyučování, usnadňují mu první kroky ve čtení, hodina je pro dítě veselá, tvořivá a efektní.

Dramatická hra, kterou je možné pohádku uvést nebo ji zařadit až po skončení, rozvíjí fantazii žáků, jejich vyjadřovací schopnosti, zapojuje všechny smysly při seznamování jak s učivem, tak se skutečností, sbližuje školu ze životem a tím, že je založena na dobrovolnosti, mění pocit –musím- na silnější –chci.

Tvořivá dramatika a pohádka nebo příběh ze života dětí jsou pro žáky I. stupně ZŠ těmi nejlepšími prostředníky mezi dětmi samotnými, mezi dětmi a učitelem, ale i mezi získáváním nových poznatků a vědomostí, jejich chápáním a snadným zapamatováním. *(Sklenářová, 1994)*

Aa

Když přišlo na svět

Když se **A** narodilo, bylo jako každé jiné mládě. Leželo a spalo, jedlo, pilo a zase spalo a rostlo. Rostlo jako z vody. A jak tak rostlo, tak se měnilo. Začaly se mu vytahovat nohy, trošku ztloustlo, ale jenom malinko, a když už bylo veliké, bylo skoro k nepoznání. Jako některá mláďata. Tak nám **A** vyrostlo a stalo se velkým. No a chtělo být užitečným. To znamená k něčemu být, a když už být k něčemu, tak samozřejmě k něčemu dobrému.

Dramatizace

Pomůcky : obrázky mláďat zvířat, vlastní fotografie z dětství
Prostředí : ve třídě na koberci

Děti leží na koberci, v klidu, uvolněně. Představují si, že jsou malinká miminka zabalená v zavinovačce. Ta ale přestává stačit, protože děti rostou. Vytahují ruce, nohy už jsou ze zavinovačky úplně venku, rostou do výšky a chtěly by růst stále víc a víc… Natahují se, uvědomují si každou část svého těla… potom se uvolní lehnou si na koberec a odpočívají.

Po chvilce odpočinku si děti sednou na koberec do kroužku. Volné vyprávění o tom, která mláďata děti viděly hned po narození (využití obrázků), postupně se dostaneme k tomu že i člověk vypadá jinak, když se narodí a jinak, když je dospělý (využití fotografií).

Práce s přílohou :

Podíváme se, jak **a** vypadalo, když se narodilo a jak, když vyrostlo. Přemýšlíme o tom, jak mohou být písmenka užitečná. Děti vymýšlejí, radí písmenku, vhodně je vedeme k závěru (pokud na to samy nepřijdou), že písmenkové spojení s jiným písmenkem jím umožňuje si např. zazpívat. Třeba la,la,la, pa,pa,pa a na dětmi zvolenou slabiku si zazpíváme písničku, kterou si děti vyberou. Písmenka však také dovedou pěkně a tiše sedět ve slovech. Umíme to také? Děti se vrátí do lavic, kde pěkně a tiše sedí jako písmenka. Děti obtahují v obrázcích ukrytá písmenka, obrázky vybarvují. Z obrázku hradu mohou písmeno **A** vystřihnout a nalepit si ho do sešitu.

Bb

Kouzelné brýle

Barunčin dědeček měl velké, laskavé, modré oči. A když si nasadil brýle, aby jí přečetl pohádku, byly jeho laskavé oči ještě větší. Barunka se na dědečkovy pohádky vždy moc těšila, děda vyprávěl pohádky, které neznala ani paní učitelka.
A ta, panečku, znala pohádek!

Když Barunka večer usnula, děda si sundal brýle, položil je na noční stolek a často se stávalo, že je tam zapomněl. Když je tam Barunka ráno uviděla, rychle běžela za dědou, aby mu je dala. Dědeček vždy řekl: „ Ta moje paměť“ a vesele na Barunku mrkl.

Jednou se stalo, že se Barunka v noci probudila … a co nevidí! Na stolku leží dědovy brýle, za nimi se dívají oči … to nejsou oči dědy … lekne se Barunka, ale strach brzy přejde, protože oči jsou stejně laskavé jako dědovy. Když se podívala z blízka, uviděla malý nosík, usměvavou pusu v bílých vousech a červenou čepičku. Za čepičkou byla kytička.
„Jejej, skřítek“, podivila se Barunka „ a má brýle jako náš děda!“

Ale když se podívala pozorněji, poznala, že skřítek má brýle se žlutým sklem. Děda má sklo bílé. To věděla určitě. „Divíš se, viď Barunko, ale moje brýle jsou kouzelné. I když je všude tma, přes moje brýle uvidíš jako ve dne a dokonce o jeden den dopředu. Chceš se podívat?“

To se ví, že Barunka chtěla! Rychle si nasadila skřítkovy brýle a uviděla paní učitelku, jak na tabuli píše nové písmenko. Takové Barunka ještě nezná! A děti tiše sedí a poslouchají, co jim paní učitelka povídá. To ale Barunka neslyší, brýle jsou jenom k vidění.

Musí teď honem spát, nemůže se dočkat, až zítra uslyší, co paní učitelka povídala, protože ve spaní čas mnohem rychleji utíká.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě
Pomůcky : Šablona brýlí, tvrdý výkres, tužka, pastelky, nůžky.

Děti si za pomoci učitele vystřihnou brýle. Jsou to samozřejmě brýle kouzelné. Děti přes ně také vidí o jeden den dopředu a vyprávějí, co vidí, nebo lépe co by chtěly vidět. Doma, ve škole, všude, na co si vzpomenou.
Pohybová hra: Děti se pohybují po třídě, na slovo, ve kterém uslyší písmenko **b** se zastaví, dají ruce v bok a vytrčí bříško a jestliže ve slově **b** není, lehnou si na zem a hlavu schovají do dlaní. Jako doplňující můžeme zařadit hru Hledání, při které rozmístíme po třídě kartičky se slovy, v nichž se často objevuje písmenko **Bb**. Děti se rozdělí na skupiny a soutěží v hledání. Vyhrává skupina, která najde co nejvíce kartiček se slovy s písmenkem **Bb**.

Práce s přílohou:

Přílohu můžeme použít při vypravování jako motivační obrázek, který během vyprávění postupně dokreslujeme.

Děti ho potom mohou použít opět k vybarvování, popř. vystřihování a nalepování. Je vhodné připravit obrázek tak, aby se brýle po vystřižení daly použít. Není nutné, aby se daly nasadit na oči, stačí, když je děti před očima přidrží.

Cc

Tři kočičky

Cilka byla kočička. Parádivá! Nosila mašli ve vlasech a stále si čistila kožíšek. Cecil byl kocourek. Hnědý až do zrzava a jako každý kocour moc dobře lovil myši. A Courek, když se narodil, pojmenovali ho Mourek, ale protože se rád toulal, změnil se Mourek na Courek. Byl celý černý jako noc, jen ouška mu růžověla. Tahle koťata byla hašteřivá. Pořád se mezi sebou pošťuchovala, strkala do sebe, někdy si dokonce i škaredě říkala a potom se prala. Jejich máma Cecílie byla stará moudrá kočka. Svým koťatům stále domlouvala, jako to dělají lidské mámy, ale jen na chvíli odešla, byla koťata zase v sobě. Vždycky, když se blížila neděle, kupovala máma Cecílie v květinářství kytku a dávala jí do džbánku. Pro vůni a pro parádu, říkávala. Džbán byl postavený na okně, aby na něj koťata nedosáhla.

Jednou, právě před nedělí, šla máma Cecílie koupit kytičku. Koťata si spolu hrála, ale jen stará kočka odešla, pustila se do sebe. Cilka a Cecil se spolu dokonce poprali! A Courek, když se chtěl oknem dostat ven, shodil parádní džbán právě, když se máma Cecílie s kytičkou vracela domů. Džbán se nerozbil celý. Urazilo se mu ucho. Co je ale džbán bez ucha? Když to máma kočka viděla, položila kytičku a vyprášila koťatům kožíšky. A když koťata dovzlykala, povídá jim máma kočka: „Džbán bez ucha, to je jako Cecil, Cilka a Courek bez prvního písmenka! Ilka, Ecil a Ourek! Takovým jménům by se ostatní koťata smála a nechtěla by s vámi kamarádit.“

Když máma džbán a ucho zvedla, koťata s úžasem zjistila, že ucho má tvar písmene **C**. „Musíme ho rychle spravit, džbán bez ucha je jako Ilka, Ecil a Ourek,“ mudrovala. Utíkala honem koupit lepidlo a ucho přilepila. Postavila džbán zpátky na své místo a aby si maminku udobřila, natrhala na louce kytičku a dala do džbánku. Pro vůni a pro parádu, tak, jak to maminka měla ráda. A jak tak si ta koťata pomáhala, všechno měla mnohem dříve hotovo a neudělala žádnou škodu. Dokonce si i společně všimla, že ouško malého džbánku, do kterého si šetřila korunky, je jako malé **c**. Od té doby se už nepošťuchovala, ani neprala a víte, děti, kdo z toho měl největší radost?

Dramatizace

Prostředí : Třída, koberec
Pomůcky: Kartička s obrázky zvířat a jejich mláďat, kreslicí potřeby.

Děti sedí v kruhu a hru začíná učitel. Řekne slovo talířek a položí ruku na rameno dalšímu v řadě. Nechá ji tam celou dobu, než se ostatní vystřídají. Stejně to udělají všechny děti. Další jmenuje lžička, nůž, hrneček a až hru dohrajeme, snažíme se všechna slova pojmenovat jedním názvem. Potom se s jednou rukou na rameni kamaráda, pokusíme postavit. Když se nám to podaří, chytneme se všichni kolem krku a zkusíme si pomalu sednout.
Pamatujete si, děti, jakou věc jste jmenovaly? Představte si, že jste se v ní proměnily a někdo vám ublížil. Co by jste mu řekly? Jakým hlasem? Předveďte beze slov jak by jste mu to oplatily?

Pohybová hra: Známá hra na sochy za účelem rozdělení dětí na dvě skupiny. Na smluvené znamení s počítáním do tří zkamení děti v poloze váza – květina. Jedné skupině rozdá učitel obrázky dospělých zvířat, druhé obrázky mláďat. Na druhé straně obrázku je slovo napsané tiskacími písmeny a děti zkusí, zda by ho dokázaly přečíst. Potom se pohybují po třídě, polohlasem říkají název svého zvířete (mláděte) a tvoří dvojice (kráva – tele). Dvojice si v prostoru třídy najde místo, kde budou společně malovat obrázek. Nesmí se však mezi sebou domlouvat slovy, ale pouze gesty, posunky nebo kresbou.

Práce s přílohou:

Na prvním obrázku je džbán, který vymalujeme, vystřihneme a upravíme tak, aby se nám oddělilo ucho, když ho pustíme na zem. Stejně tak i malý džbánek. Využijeme je při vypravování a vyvození písmen **Cc**. Druhý obrázek slouží opět dětem při vybarvování, vystřihování nebo lepení.

Dd

Jak je Danda zachránila

Moře, to je hodně vody. Kam oko dohlédne, všude samá voda, jen někdy se někde v dálce objeví ostrov s kokosovou palmou a za ním už zase jenom voda, voda a zase voda…
A na moři, právě nedaleko ostrova s kokosovou palmou, se na vlnách houpaly dvě lodičky. Obě byly stejně hezké, každá trochu jinak a nikdy je nenapadlo hádat se, která je hezčí…až jednou. To připlula velryba Danda a povídá: „ Vy dvě, vy vůbec nevíte co se ve světe nosí. Ty vaše puntíkované plachty, to už vůbec není moderní. Jeďte se podívat do přístavu a uvidíte.“ Lodičky se vydaly na cestu. Pluly den, pluly druhý, cestou si hezky povídaly a houpaly se na vlnách, až třetí den dopluly do přístavu. Tam bylo lodí! A ty plachty! Květované, proužkované, protkávané zlatými a stříbrnými nitkami… nádhera… a žádné puntíky! Když připluly naše dvě lodičky, všechny ostatní po nich začaly pokukovat, pomrkávat, šeptat si mezi sebou… až jeden starý zkušený parník povídá: „ Už jsem se naplavil po moři tisíce mil, ale takové veselé a pěkné lodičky jsem ještě neviděl.“

Naše lodičky se začaly nadouvat, nafukovat, točit se na vodě, no prostě, předvádět se. Velryba Danda, která je z dálky pozorovala, už už čekala, že se některá z nich převrhne. To ale nebylo všechno! Lodičky do sebe začaly strkat, chtěly se dostat jedna před druhou, aby je bylo více vidět a nakonec se začaly – hádat! Vůbec si nevšimly, že se zatáhla obloha a přiletěl vítr silný tak, že se zvedly vlny a naše lodičky se na nich otočily…jednou, podruhé…vítr jim prudce strhl plachty a co se nestalo! Bylo po parádě a po hádání taky. Lodičky zůstaly bez plachet a jak s nimi vítr na vodě točil, převážily se, zhouply a už to nebyly lodičky, ale písmenka **D** a **d**. Když to viděla Danda, rychle připlula, zvedla písmenka svojí ohromnou ploutví a rychle odplula daleko na moře. Až někdy poplujete na moři někam na druhý konec světa a potkáte velrybu, která bude mít na pravé straně velrybího hřbetu písmenko **D** a **d**, je to Danda. Zachránila naše dvě písmenka před utopením. Kdyby připlula jen o trochu později… jak bychom potom mohli jít **d**omů, **d**ostat je**d**ničku, **d**át mamince **d**árek, nebo si přečíst poh**d**ku?

Dramatizace

Prostředí: třída
Pomůcky: veliký vlnitý papír s obrázkem moře, v dálce s kokosovou palmou, na příhodných místech je nalepený kousek suchého zipu. Dále z barevného papíru na tvrdém podkladu nalepené a vystřižené dvě lodičky. Plachty se dají sundat, jsou zastrčeny za proužek papíru, nalepeného na rubu, kde je také v části písmenka nalepena druhá část suchého zipu. Děti se zapojují do děje již při vyprávění. Hrají a předvádějí, zapojují se do děje podle potřeby a to buď na vyzvání učitele nebo samy.
Na závěr Dandě, za to, že nám zachránila písmenka, zazpíváme.
Pohybová hra: děti se předvádějí jako lodičky, mávají plachtami, kymácí se ve větru, točí se, mávají jedna na druhou, točí se spolu ve dvojici, potom se beze slov hádají, nafukují tváře, zlobí se a nakonec se položí na zem, protože jsou ze všeho unavené. Zachrání je Danda (učitel), která chodí mezi nimi, každého se jemně dotkne rukou, ten se zvedne a tiše následuje Dandu. Nikdo nemluví, aby Danda mohla zachránit všechny lodičky. Když jsou všichni zachráněni, zamávají si a vracejí se klidně a potichu na své místo do lavice.

Práce s přílohou:

Příloha se skládá ze dvou částí. První je určena k vybarvování a vystřihování a lodičky můžeme i vhodně využít při dramatických hrách nebo výtvarné výchově.
Druhá část je určena k vybarvení, vystřižení a popř. nalepení podle potřeby.

Ee

O čertíkovi Ervíkovi

Bylo jednou jedno veselé peklo. Všichni se stále usmívali. A nejenom čerti. Usmíval se i pekelný oheň, usmívaly se pekelné kotle, usmíval se i Lucifer. A víte, proč se vlastně usmívali? To jednou čertík Ervík, nejmladší ze všech čertů, zjistil podle pekelného kalendáře, že je mu právě šest roků, a že by měl začít chodit do školy. A aby věděl, do čeho jde, tajně navštívil zemi a díval se oknem, jak takové učení vypadá. Docela se mu to líbilo. A tak se osmělil a zaklepal na okno. Paní učitelka se nejdříve lekla, protože uvidět za oknem čerta uprostřed matematiky, to by se lekl každý. Pak ale okno otevřela, a když Ervík všechno řekl, usmála se a řekla, ať tedy zítra přijde. Ervík se na všechno pečlivě připravil. Ořezal si pastelky, taky si přitom uřízl kousek drápku, naleštil kopýtka, trošku přiostřil růžky a už se nemohl dočkat, až ráno poletí do školy. Jenomže nevěděl, kudy se do školy chodí. Nezbývalo, než to udělat po čertovsku. Vletěl do 1.C komínem. Samozřejmě, že se všichni lekli. Některé holčičky dokonce vykřikly! A protože se najednou lekla celá 1.C i s paní učitelkou, řekl si Ervík, že od toho je vlastně čert. Ten má lidi lekat a ne se učit. A tak se komínem zase vrátil do pekla. Všechno vyprávěl ostatním čertům. Někde si trochu přidal, jinde přidal i o trochu víc a když dovyprávěl, celé peklo se usmívalo.

Všichni totiž věděli, že kdyby Ervík přišel dveřmi, asi by se ho nikdo nelekl, protože toho, kdo chodí dveřmi, toho se lidé nelekají. Ale komínem! A tak se Ervík usmíval, protože poprvé polekal lidi a ostatní se usmívali, protože věděli své.
Ervík, Ervík, malý čertík,
Chodí dovnitř komínem!

Byl to malý čertí žertík,
komínem zas letěl ven!

Ervík se tak usmíval, že mu byly vidět i čertí zoubky a ty Ervík normálně raději neukazuje. Jsou mezi nimi mezery a děti, kdyby to viděly, určitě by mu řekly, že má v puse písmenko (Příloha). Víte, děti, které? Když chodí Ervík s Mikulášem, chce vypadat strašidelně. Vezme si teplou čepici a takto škaredě se mračí. (Příloha). Co Ervíkovi víc sluší?

Dramatizace:

Děti sedí na libovolném místě na koberci nebo ve třídě a cvičí obličejové svaly. Usmívají se, mračí, nafukují tváře jako Ervík, koulí strašidelně očima. A tvarováním úst bez hlasu říkají všechna písmena, která se naučily.

Při další hře využijeme říkanky z pohádky. Děti říkají a pohybují se podle rytmu bubínku po třídě od pomalého, až po rychlé tempo a snaží se, aby se nepřeřekly. Nakonec řeknou říkanku bez hlasu se zvýšenou mimikou tak, aby jim kamarád ve dvojici rozuměl.

Práce s přílohou:

S malým písmenkem **e** je možné pracovat i tak, že při vypravování pohádky napíšeme písmenko na tabuli a postupně ho dokreslujeme. Vzbudíme tak v dětech snahu a zájem o dokreslování písmen a toho později využíváme pro zpestření vyučování a aktivní odpočinek dětí. V obrázku domu hledají děti písmeno **Ee,** potom je vystřihují a nalepují. Malé písmeno **e** se mohou pokusit samy napsat (tiskací) a zkusit domalovat jinak, než jak je v pohádce v příloze.

Ff

Jak Ferda stavěl loď

Jestlipak děti víte, že Ferda nejen zapřáhl kobylku do kočáru, aby mohl povozit slečnu Berušku, on dokonce postavil i loď, aby ji mohl svézt i po vodě. Našel si skořápku od ořechu, uřízl do ní silnější větvičku, z dutých stébel postavil dva komíny, jeden větší než druhý, vztyčil stožár, napjal plachty a loď byla hotová. Mohlo se vyplout. Jenomže. Znáte Berušku! Ta než se naparádí! Právě začal podzim, se stromů padalo listí a jeden velký javorový spadl na loďku tak nešikovně, že zlomil stožár a plachta spadla. Taky se do skořápky opřela vlna, ta praskla a do loďky začala téct voda. To bylo nadělení! Ferda zachránil jen větvičku s komíny. Podívejte se děti, co z loďky zbylo, (na obrázku na tabuli silně vytáhneme písmeno **F**). Ferdovi nezbylo, než loďku opravit. Trvalo to dlouho. Voda zamrzla, napadl sníh a tak musel Ferda práci ukončit a počkat do jara. Do té doby se snad Beruška naparádí a budou moci s Ferdou vyplout.

Dramatizace

Prostředí : Ve třídě
Pomůcky : Kufr plný šátků, čepic, šál, různých věcí a doplňků, které během roku děti přinesou do školy.

Děti se volně pohybují po třídě. Najednou kde se vzala, tu se vzala, do třídy nám teče voda. Přibývá jí, my se musíme brodit, vysoko zvedat nohy už to nestačí, musíme plavat. Konečně voda opadává, je jí stále míň, už nemusíme plavat, ale ještě se musíme brodit a voda mizí úplně, můžeme si vyždímat oblečení a vylít vodu z bot. Začal foukat větřík (šátky), fouká stále silněji a pěkně nás osouší. Teď už foukat přestal, jenom listí zlehka padá ze stromů na zem (děti šátky vyhazují a nechávají padat na zem). Na vodě se dělají vlny (znázornění šátky), chvíli jsou větší, chvíli menší, kdybychom teď chtěli plout na loďce, museli bychom si šátky uvázat na hlavu, aby nám nenafoukalo do uší (děti si uvazují šátky navzájem).

Práce s přílohou :

Zjednodušený obrázek použijeme při práci na tabuli a při vyvození písmenka **F**. Stožár nakreslíme jako malé **f** a když spadne, tvar písmenka zachováme. Druhý obrázek loďky slouží opět dětem k vybarvování, vystřihování a popř. Nalepování.

Gg

Granule

Pan Horák pracoval v reklamě. Dostal za úkol připravit reklamu na bonbony proti kašli. Bylo to těžké. Jmenovaly se granule a pan Horák ne a ne dostat nápad. Až jednou, to když šel kolem 1.B a slyšel, jak děti čtou pohádku O perníkové chaloupce. Bude v té reklamě také vyprávět pohádku, ale o granulové chaloupce, o granulové bábě a granulovém dědkovi, děti budou jistě chtít granule také ochutnat a budou prosit maminky, aby jim granule kupovaly. A na rozdíl od pohádky jim bude dědek s bábou granule nutit, protože jsou proti kašli a děti, které už kašlou, kašlat přestanou. V televizi vysílali reklamu tak, jak ji pan Horák vymyslel a taky se objevily plakáty s granulován dědkem, na kterém bylo napsáno: Proti kašli granule!

Ale dětem se granulový dědek vůbec nelíbil. Byl zamračený, vousatý, určitě byl i mrzutý a protivný. Jen se na něj podívejte, děti!

Jednou šel ze školy kolem plakátu Lukáš a utrhl dědkovy vousy. Nelíbil se mu. Maruška zase neměla ráda dědkovy zamračené oči a jednou ráno, když šla do školy, je dědkovy utrhla. A černý klobouk sundal Ondra, když šel odpoledne na hřiště hrát s klukama fotbal. Pavel ustřihl dědkovy nos, protože byl moc veliký a když se tak na plakát díval řekl si: „ Z dědka je teď velké **G**, z motýla pod krkem malé **g**, no a je to! **G** jako granule! Vymyslel si říkanku a naučil ji všechny děti z 1.B.

„Granule, granulky, mlsaj kluci i holky.
Ať je teplo nebo zima, granule jsou vždycky príma!“

Pan Horák byl rád. Granule kupovaly, a protože se o to zasloužily děti, odpustil jim, že mu z dědka udělaly **G**.

Dramatizace

Probíhá vlastně během děje pohádky, protože to, o čem se mluví, děti skutečně dělají (trhají vousy…) a při vypravování se jména dětí v pohádce shodují se jmény ve třídě. Je možné si vyprávění i zjednodušeně zahrát.

Práce s přílohou:

Příloha obsahuje dvě části. První, která je vyrobena z barevného papíru slouží jako motivační obrázek, druhá, která je ze stejného materiálu a na obrázku je plnou čarou vyznačeno písmenko **G**, přilepené napevno a přerušovanou čarou části, které jsou pouze zasunuté nebo přilepené slabě pouze v jednom bodě. Písmeno malé **g** je jen zasunuté, lze ho vytáhnout a umístit vedle velkého **G** do správné polohy.

Hh

Příběh o Hanušce

Každé dítě zná písmeno, kterým začíná jeho jméno, většinou dříve, než začne chodit do školy. A když začne chodit do školy, začnou ho zajímat všechna písmena. Poznají ještě dřív, než se ho začnou učit ve škole, písmeno, kterým začíná jejich příjmení, kterým začíná název vesnice nebo města, ve kterém bydlí. A když nevědí ptají se na to maminek, tatínků, babiček…(děti doplní, koho se ještě mohou ptát), a když se ho začínají učit ve škole, už ho vykřikují, aby všichni věděli, že ho znají. Jakub zná **J**, Markéta **M**…(učitel říká už jen jména dětí a děti doplňují písmena).

Všechny děti z Horních Hamrů poznají …(doplní děti). Takže to má paní učitelka lehké. Děti také a nejvíc pak Hanička Horáková. Hanka bydlí v domku až na konci vesnice. Moc se jí líbí, ale až teprve dneska si všimla, že když se podívá přivřenýma očima, může vidět písmeno **H** i na jejich domě.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci
Pomůcky: Písmeno **H** vyrobené ze dřeva, plechu, papíru

Děti sedí v kruhu se zavřenýma očima a rukama za zády. Posílají si po kruhu písmeno **H**. Předmět si ohmatají (nevědí, že jde o písmeno), uvědomují si materiál, ze kterého je vyrobeno. Nahlas nic neříkají, je to jejich tajemství, protože hra pokračuje.

Pod šátek na koberec schováme několik předmětů, mezi nimi je i písmeno, které jsme posílali po kruhu. Každé z dětí si předměty osahá a snaží se uvědomit, jestli je mezi nimi některý z předmětů, který jsme si posílali po kruhu. Nahlas stále nic neříkají. Odpoví najednou až na vyzvání.

Práce s přílohou:

Je určena k vybarvování, popř. vystřihování. Lze ji zvětšenou použít i během vypravování.

Chch

Byla svatba

Také jsem na jedné svatbě byla. Je to už dosela dávno. Vdávala se slečna Céčková a brala si pana Háčko. Jenomže se nemohli domluvit, jak se budou po svatbě jmenovat.

Jestli Céčkovi nebo Háčkovi. Je sice zvykem, že manželé se jmenují tak, jak se jmenuje ženich, ale o tom slečna Céčková nechtěla ani slyšet. Proč? To nevím. Mluvilo se na svatbě o všem možném, ale o tom ne. A tak přemýšleli, jak to udělat. Sice to trvalo …, ale nakonec se přece domluvili. Jenomže zase… budou manželé Chá, Cha, Chacha, Cháčkovi, Chčkovi… to nevěděli. Dlouho přemýšleli, až se nakonec domluvili. Budou jenom Ch a to už provždycky. A tak to taky zůstalo.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci
Pomůcky: Kelímek od jogurtu s medem, pomerančovou šťávou, malý látkový sáček s některým druhem voňavého koření, nanuková dřívka.

Děti sedí v kruhu na koberci se zavřenýma očima a učitel jim dává ochutnávat, co že dobrého se na svatbě jedlo a pilo. Děti nesmí vykřikovat, musí vydržet, až se všichni vystřídají, potom svůj poznatek mohou vykřiknout.
Sáček z kořením si posílají po kruhu a hádají, co v něm je. U vůně koření se na chvilku zastavíme a chvilku si povídáme, kdy doma můžeme tuto vůni cítit. (když maminka peče, o vánocích).

Práce s přílohou:

Slouží opět k vybarvení, vystřižení, popř. nalepení.

Ii

Trpasličí olympiáda

Ivánek s Ivanem byli malí velcí kamarádi. Byli to trpaslíci, i když Ivan byl o kapánek větší. Oba byli velcí sportovci. Každé ráno běhali kolem chaloupky, skákali přes stružku, která tekla nedaleko a pravidelně zvedali šišky, aby jim narostly svaly. Kdo sportuje, musí dobře a zdravě jíst. Ivan s Ivánkem sbírali borůvky na povidla. To je to nejlepší pro trpaslíky sportovce. Jednou, když leželi na mechu a odpočívali, začal Ivánek :
„Lézt na borůvčí a trhat borůvky, to bolí ruce i tělo.
Mám nápad, Ivane! Víš co by to chtělo?
Jednu dlouhou tyč – hop a skok – borůvka je pryč.
Spadne na zem, my ji zvednem,
Naložíme a pak – jedem!“
Jenomže Ivan usínal a Ivánka neslyšel. Pomozte mu, děti. (Děti říkají s učitelem nejprve normálním hlasem, ale protože Ivan stále neslyší, podruhé mnohem silnějším hlasem). Nakonec se Ivana podaří vzbudit a ten povídá. „Máš pravdu, Ivánku, je to dřina, když sbíráme borůvky na povidla, ale nedá se nic dělat. Nikdo je za nás nenasbírá, a my teď musíme jíst hodně vitamínů. Musíme trénovat! Zanedlouho je trpasličí olympiáda.“
„ Já vím Ivane“, říká na to Ivánek, „ale proč netrhat borůvky a zároveň přitom netrénovat?“ A vyložil Ivanovi svůj nápad. Byl tak dobrý, že se do toho hned pustili. Uřízli si z keře pěkný rovný proutek a začali trénovat. Rozběhli se, zapíchli jeden konec proutku do země a na druhém konci se vyšvihli do výšky a dopadli zpátky na zem. Však

víte, děti, dělali to asi tak, jako sportovci skáčou do výšky o tyči. Našim trpaslíkům to nešlo hned. Nadělali si modřin a boulí, že za chvilku vypadali skoro jako borůvky. Ale protože měli pevnou vůli a byli odvážní, brzy se to naučili. A když už jim to šlo, zkusili to s borůvkami. Ivan vyskočil a když byl nahoře, švihl nohama, srazil borůvku, Ivánek ji zvedl, dal na vozík a jeli domů. Druhý den
to dělali opačně. Skákal Ivánek a Ivan dával na vozík. Když byl vozík plný, jeli domů. Dělali to tak dlouho, až měli plnou komůrku. Proutky potom opřeli o chaloupku a těšili se, jak všechny kamarády trpaslíky překvapí na trpasličí olympiádě, až budou soutěžit ve skoku o tyči. Budou určitě jenom dva. Ivan ve skupině do 10 cm a Ivánek ve skupině do 5cm. Oba se těšili na zlatou medaili a Ivánkovi se v noci zdálo, jak mu visí nad jeho tyčí a všichni, kdo jdou kolem, říkají: „ Tady bydlí malý a větší Ivan, vítězové skoku o tyči!“

Dramatizace

Hra na sochy: Děti mají za úkol na domluvené slovo nebo signál zkamenět jako sportovci při tréninku nebo závodech. Běhají prostorem, učitel uhodí do bubínku a počítá do tří (to je doba na vykonání pohybu) a na druhé uhození do bubínku zkamení. Opakujeme 3x, měníme způsob běhu i pohybu.
Hra s kloboukem na koberci: Děti sedí v kruhu, učitel má na hlavě klobouk. Předá ho dalšímu v kruhu a řekne: „běh“. Další má za úkol pokračovat slovem např. skok, plavání, hokej. Nemusíme postupovat po řadě, ale předat klobouk hráči, který ví, jak dál. Pokud si někdo nemůže vzpomenout nebo neví, řekne nevím a hra pokračuje.

Práce s přílohou:

Obrázek domečku děti vybarvují. Je to možné při pohádce, nebo po pohádce. Na dalším obrázku je písmenko **Ii** ukryto, děti mají za úkol je najít, vystřihnout a nalepit do sešitu.

Jj

O Julince

Julinka Jejdová byla z těch holčiček, kterým se večer nechce jít spát. A tak jednou ležela v postýlce a přemýšlela o všem, co se jí za celý den přihodilo. Ten den, kdy se to stalo, měla Julinka ve škole smůlu. Při čtení dělala chyby a stále se jí pletla písmenka a to nové si nemohla zapamatovat. Přemýšlela, jak to udělat, aby ho už konečně mezi těmi ostatními písmenky našla. Ve svém pokoji měla Julinka veliké okno, které vedlo do ulice. Maminka ho vždycky večer zavírala, aby jí lampa, která za oknem svítila, svým světlem nerušila spánek. Ale dneska maminka zapomněla. Julinka ležela, dívala se na lampu a moc jí záviděla, že nemusí chodit do školy, pamatovat si písmenka, a když jí to náhodou s některým písmenkem nejde, nemusí se stydět. A jak se tak na lampu dívala, měla pocit, že se lampa stále přibližuje, až se najednou stalo, že vstoupila do pokoje. Zamrkala na ni nejprve jedním a potom druhým světlem a povídá:
„Julinko, školačko, přišla jsem tmou,
to nové písmenko nesu sebou.“

Julinka tomu moc nevěřila. Jak by jí lampa mohla pomoci s písmenkem! Ale uvěřila, když lampa zlehka odhodila světla, vystoupila z podstavce, ramena se jí začala vlnit jako ruce tanečnice, potom zlehounka vyskočila a celá se otočila.
„ Julinko, školačko, budeš si pamatovat?
J jako Julinka, můžu ti zítra napovídat?“

Ano, to je písmenko, které ve škole nemohla přečíst a stále si ho pletla. A dokonce má ve svém jméně i to malé, o kterém paní učitelka říkala: „ Malé **j** bez tečky, je jako skřítek bez čepičky. Co je to za skřítka, když nemá čapku? Nezapomeňte, děti, udělat tečku.“ V tom se otevřely dveře. To si maminka vzpomněla, že nezavřela okno a Julinka jistě nemůže usnout. Lampa se jen tak tak stačila otočit, vzít si světla a vrátit se na ulici. Přece jen ale stihla na Julinku mrknout světýlkem, pak maminka okno zavřela, pohladila Julinku po vláskách a ta usnula. Písmenka **Jj** už nikdy nezapomněla a nikdy si je ani nepletla.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě, na koberci

Děti sedí v kruhu na koberci a povídáme si o tom, co ještě by nám písmenka **Jj** mohla připomínat. Určitě řeknou i hůl a zde je možnost využití při hře.

Všichni máme bolavou pravou nohu a musíme nějaký čas nosit hůl. Děti předvádějí chůzi s holí.
Další varianta: Učitel si stoupne kousek dál od dětí, zavolá jméno některého z nich a řekne: „Kubo, házím ti hůl, chytej, ale pozor, je těžká (lehká, křivá, dlouhá…)“. Děti utvoří dvojice a pantomimicky předvádějí házení holí. Potom „mají“ opět každý svou hůl a předvádějí, co všechno by se dalo s holí dělat, na co jiného by se dala použít.

Práce s přílohou:

Příloha se skládá ze dvou částí. Na jedné je uveden příklad rozkreslení lampy. Druhý obrázek je určen pro děti k hledání písmenek, vybarvování, popř. vystřihování a nalepování.

Kk

Skřítek a věšák

Všichni skřítci, o kterých jsme si již vyprávěli, byli skřítci lesní. Toto je skřítek luční a jmenuje se Kubík. Dobře si ho děti prohlédněte. Víte, čím se liší od skřítka lesního? Ano, správně. Nemá na hlavě čepičku, ale klobouk. To je totiž veliká chlouba skřítků lučních. A samozřejmě nesmí chybět kytička. Na klobouku si náš skřítek móóóc zakládal, byl na něj opatrný, aby si ho nezničil, ale jednou se mu i přesto stala hrozná věc. Blížila se bouřka. Kubík musel zkontrolovat, jestli se všechny kytičky zavřely, aby jim nenapršelo do kalíšků, a jestli všichni mravenci a broučci zavřeli vrátka. Vrátil se domů, už byla skoro tma. Sundal klobouk, položil ho na židli a v tom se spustil venku lijavec. Honem utíkal zavřít dveře, aby mu do chaloupky nenapršelo. Potom si připravil na kvítek sedmikrásky večeři, trochu medu s kapkou rosy, sedl si a… z klobouku byla placka. Ať se Kubík snažil, jak chtěl, klobouk už nenarovnal. Nezbylo mu, než ho vyhodit a druhý den si jít koupi nový. Koupil si krásný, červený, a protože

byl drahý, rozhodl se Kubík, že si vyrobí věšák, aby se mu taková věc s kloboukem už nestala. Spojil příjemné s užitečným. Navštívil své příbuzné lesní skřítky a donesl si materiál na věšák. Měl štěstí, protože na kraji lesa našel moc šikovnou větvičku. Měla takový akorát tvar a Kubík se hned pustil do práce. Měl v chaloupce hliněnou podlahu porostlou hebkou travičkou, a tak větvičku zapíchl do země a mohl si klobouk pověsit. Klobouk ale na věšáku nevisel dlouho. Věšák se po chvilce začal nahýbat, stále víc a víc… až na konec spadl, a Kubík měl co dělat, aby klobouk zachránil. Musel se do lesa vydat ještě jednou a najít další větvičku, tentokrát pěkně rovnou, kterou věšák podepře. Teď to bylo bezva. Věšák se ani nehnul. Dokonce si na něj mohl pověsit i košilku a věšák stál rovně jako voják a držel. Kubík měl velikou radost, a když se mu věšák tak povedl, vyrobil si ještě jeden menší. Vůbec ještě nevěděl, co na něj bude věšet, ale to mu nevadilo. Však ono se něco najde.
Když si sedl po práci na židličku a s radostí koukal na odvedené dílo, s úžasem jistil, že oba věšáky mají tvar písmenek velkého a malého **Kk**.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě, na koberci

Děti sedí na koberci a všímají si věcí kolem sebe. Povídáme si o tom, k čemu nám věci slouží. Děti věci jmenují a každý, kdo nějakou věc pojmenuje, musí názorně ukázat, k čemu věc slouží a to buď přímo nebo pantomimicky.

Ve hře na sochy děti zkamení v poloze stůl – židle, postel – lampa, věšák – kabát, hrnek – konvice… Děti se s úkoly vypořádají po svém, učitel dává výrazem najevo, že je mu jasné, čím právě jsou. Potom hru obměníme. Dvojice dětí se domluví, jaké dvojice věcí předvedou, pošeptají to učiteli a ostatní děti hádají, čím jsou.

Práce s přílohou:

Příloha se skládá ze dvou částí. První obrázek slouží jako motivační k vyprávění a je zde naznačen postup při vyvozování písmen **Kk**.
Druhý obrázek slouží dětem k vybarvování, vystřihování, popř. nalepování.

Ll

Tajemství

Při seznamování s písmenkem **LI** vycházíme z manipulační činnosti. Je to jistě pro děti příjemná změna. Naše práce je motivována tajemstvím. Budeme si hrát se špejlemi a když budeme pozorní, uhádneme písmenko, které se budeme učit. Na tabuli máme napsaná slova. Některá písmena děti už znají, jiná ne. Slova jsou psána jednoduchými malými a velkými písmeny. Azor, Hody, Fanda, Emil, HOLOBRÁDEK, Ivan, KOLO, Míla, NOTA, Tom, VÍLA, Zdeněk.

Každé z dětí dostane dvě špejle. Obě rozlomí na polovinu a jednu polovinu ještě na polovinu. Učitel pracuje současně s dětmi a předem je upozorní, že pokud se nám to nepodaří přesně, nevadí, je to pouze pokus. Vyzveme děti, aby si dobře prohlédly písmena ve slovech na tabuli a zkusily některé z nich složit z částí špejlí (děti mohou pracovat samostatně nebo ve dvojicích). Když úkol splní, ztížíme ho tak, že určíme počet špejlí, ze kterých mají písmeno složit. Při udávání počtu špejlí postupujeme 4,3,2.

Ze dvou lze složit, **L, V, T**. Vyloučíme **T**, to již znají, zbývá **V** a **L**. Napovíme, že správné je to písmenko, které mohou „napsat“ částmi svého těla. Rukama, nohama, prsty, postavit se do polohy písmene, nebo ho jinak svým tělem předvést. Opět se jim to podaří u obou písmen. Napovíme dál. Slovo na tabuli, ve kterém se naše tajné písmenko skrývá, je ze všech nejdelší. Výsledek nevykřikují, přijdou ho pošeptat, pokud neznají, složí ho ze špejlí a ukáží. Otočíme připravený obrázek s písmeny **Ll** a písmeno vyslovíme.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě

Pokud se při skládání rozhodneme, že děti budou pracovat ve dvojicích nebo ve skupinách a nechceme, aby tvořily stále stejné dvojice nebo skupiny, rozdělíme děti pomocí hry.
Hra pro vytvoření dvojice: Děti udělají dvojice jako kámen, druhý jako pták (kůň a jezdec, postel a peřina, stůl a židle).
Podle toho, co znázorní, je rozdělíme na dvě skupiny, kde vytvoří nové dvojice, ve kterých pracují.
Hra pro vytvoření skupin: Barevnými křídami nabarvíme dětem nos (mohou dostat do ruky papírový čtvereček určité barvy).
Při rozdělování vycházíme z počtu dětí ve třídě.

Práce s přílohou:

Příloha je opět určena k vybarvování, popř. vystřihování a nalepování.

Mm

O kamarádství

Martinka s Martínkem byli velcí kamarádi. Chodili spolu už od mateřské školky a teď, když začali chodit do 1. třídy, velkými kamarády zůstali. Martin čekal každé ráno na Martinku před domem. Když vyběhla ze dveří, hezky se na Martina usmála, vzali se za ruce a šli, ani ne moc rychle, to aby se v parku mohli chvíli dívat na veverku, ale ani ne moc pomalu, tak aby nepřišli do školy pozdě. Tak spolu chodili každé ráno, lidi se na ně usmívali a nikomu nebylo divné, že se vodí za ruce. Vždyť jsou přece kamarádi! Až jednou. To když potkali Mirouše, spolužáka ze třídy. Začal se jim posmívat, pošklebovat, pokřikovat na ně a smál se, až se za břicho popadal. Smál se tomu, že Martin a Martina chodí spolu do školy a vodí se za ruce „cha,cha,cha“, smál se. Naštěstí šel kolem starý moudrý pán, kluci se totiž málem poprali, přistoupil k nim, a když mu Martinka řekla, proč se chtěli prát, pán povídá: „ Je pěkné mít kamarády, bez nich by bylo člověku smutno, vezměte se kolem ramen a buďte kamarády všichni tři“. Děti se na sebe podívaly, Mirouš už už chtěl říct něco posměšného, ale Martinka s Martinem ho vzali kolem ramen každý z jedné strany a odcházeli. Mirouš se ani nebránil, vždyť mít kamarády je přece bezva!

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě, na koberci

Děti utvoří dvojice, postaví se k sobě těsně zády a stanou se tak jednou osobou. Předem se určí, kdo povede a kdo bude veden (na příkladu s předvedením to ihned pochopí). Ruce mají k sobě otočené dlaněmi a ty se dotýkají. Jedno z dětí zvedne ruku (nohu, jde do dřepu, vstává, otáčí hlavu …) a druhé dítě podle citu dělá stejné pohyby.

Obměna hry : Děti stojí čelem proti sobě asi na vzdálenost 40 cm a hrají „ na zrcadlo“. Jedno z nich pomalu zvedá ruku a dotkne se některé části těla druhého (pohladí ho, jemně ťukne, sáhne na nos…) a druhý hráč mu oplácí vždy druhou rukou na stejnou (nebo i opačnou) část těla. Dotýkají se vzájemně jemně a citlivě.

Na hadrové panáky : Na závěr tohoto herního bloku, jež je založen na vzájemném kontaktu, si jedno z dětí lehne na koberec, polštářek nebo podušku a stává se z něho hadrový panák. Druhý mu pohybuje rukama, nohama, hlavou tak, jako by si s panákem hrál. Potom se vystřídají.

Práce s přílohou :

Písmenko můžeme vytvářet před dětmi přímo v průběhu pohádky, nebo po jejím skončení, kdy si povídáme. Jednoduchost obrázků můžeme vysvětlit a seznámit děti s možností zjednodušené kresby i na příkladech. Obrázek draka je určen k vybarvení. Možnost předvedení písmenka je i přímo na dětech. Vyzveme je, aby vzaly za ruku toho, kdo je jejich kamarádem. Děti si samy všimnou, že když se takto postaví, připomínají písmeno **M**. Protože jsou děti již ve dvojicích, využijeme situace ještě ke hře.
Děti hrají hru na sochy. Na domluvené znamení opět zkamení. Mezi signály opět počítáme do tří, aby měly čas se připravit. Děti mají za úkol zkamenět v pohybu, kdy se spolu dva kamarádi vítají.

Nn

O Nelince

Nechci, nevím, nemohu, nebudu, to byla slova, která Nelinka říkala skoro pořád. A ještě přitom dupala nožkou a škaredě se mračila. Babička, ke které chodila ze školy a tam čekala na maminku, než přijde z práce, si s ní nevěděla rady. A když přišla maminka, nebylo to o nic lepší. Zase ta stejná písnička. Ne a ne a ne. Písmenka **Nn** to moc mrzelo. Byla na začátku těch slov a Nelinka na ně dala vždycky takový důraz, že to až zabolelo. Písmenka se rozhodla, že tam nebudou. Proměnila se. Velké **N** ve větší, malé **n** v menší kočičku a utekla. Vzala sebou i písmenko **e** a rázem z toho bylo chci, vím, mohu a budu. Jenomže **N** a **e** uteklo i z Nelinčina jména a tak z Nelinky zbyla jenom – linka! Copak o to, ta slovíčka bez „ne“ byla moc pěkná a všem se moc líbila, ale co ta linka? To bylo pláče a naříkání a slibování! Nelinka – linka si málem oči vyplakala. Písmenkům jí bylo líto. Ale jen tak se nevrátila. Linka – Nelinka musela slíbit, že už, ne, bude říkat jenom někde, na správném místě a ne všude a pořád. Jsou slova, ve kterých to písmenkům sluší, ale jsou i taková, ve kterých se jim moc nelíbí.

Nechci, nevím, nemohu a nebudu patřila mezi ně. Zvlášť, když je děti říkají „najust“ a příliš na ně tlačí jazýčkem … au, au, au, to bolí nejvíc. Když Nelinka – linka slíbila, že si dá moc velký pozor, že přestane zlobit a dupat nožkou, písmenka se vrátila. Z linky byla zase Nelinka, a to mi, děti, věřte, že si na to nešťastné ne a ne a ne dávala pozor.

Dramatizace

Prostředí: Třída
Pomůcky: Šachovnice 1m x 1m s políčky o velikosti 10 cm očíslovanými postupně do 10, 50, 100, kterou lze využít pro jiné hry i ve 2. ročníku, kartičky s písmeny.

Na šachovnici rozložíme karty s písmeny, mezi nimiž je i **Nn**. Děti šachovnici určitou dobu pozorují, učitel karty sundá, z hromádky vytáhne pouze **N** a **n** a děti mají za úkol umístit je na správná políčka. Hru opakujeme několikrát, nejen s písmenky **Nn**, ale i s ostatními a aby bylo do hry zapojeno co nejvíce dětí, necháme je písmenka vytahovat jako při kvartetu. Stejným způsobem můžeme hrát i se slabikami a se slovy.
Na sochy: děti se pohybují po třídě (jako bublinky v limonádě) a na slovíčko kočička zkamení. Na místo do lavice se vracejí lehkým a tichým kočičím krokem, položí hlavičky na lavice a odpočívají kočičím spánkem, který je jen na jedno oko. Na slovo myš se rychle, ale opatrně zvednou z místa, pohybují se po třídě jako kočka, která se vydá na lov. Po lovu jdou odpočívat na koberec, kde se protahují a s chutí se napijí mlíčka. Je vhodné, když učitel hraje všechny hry s dětmi.

Práce s přílohou:

Příloha může sloužit jako motivační obrázek během vypravování, nebo mohou děti opět vybarvit, popř. vystřihnout a nalepit.

Oo

Holčička se divila

Byl jednou jeden pán, byl král a měl dceru. Byla to princezna a jmenovala se Otylka. I když měla všechno, na co jen pomyslela, strašně se nudila. Nikdo nevěděl, jak jí té nudy zbavit., a tak král povolal všechny čarodějníky z celého království, aby Otylku z té příšerné nudy vyléčili. Na zámku se vystřídali nejen čarodějníci, ale i kouzelníci a černokněžníci, ale žádnému se nepodařilo princeznu vyléčit. Až jednou přišel jeden, byl to jenom učedník, a ten dostal nápad. Namíchal zázračnou medicínu, podal princezně jednu lžičku a Otylka se vznesla, chvíli letěla, potom padala, nejednou se prudce zatočila a dopadla do Řep rovnou do 1.třídy. „Ó, ó, ó, kde to jsem?“ divila se Otylka . Děti překvapeně odpověděly: „Ve škole, Otylko, v 1. třídě.“ „Ó, ó, ó a mohu tady s vámi zůstat?“ (odpoví děti) Pěkně si sedla do lavice a poslouchala, jak se děti učili. A stále se všemu divila, protože všechno pro ni bylo nové. Když děti četly písmenka, zavolala Otylka: „Ó, to bych také chtěla umět! Aspoň jedno jediné!“ „Vždyť umíš Otylko, pořád ho opakuješ: Ó, ó, ó“ vysvětlovaly děti. Půjčily princezně Slabikář, aby se mohla učit i jiná písmenka … a v tom právě přestala medicína účinkovat, princezna se vznesla, chvíli letěla, potom padala, prudce se zatočila a dopadla … rovnou

do královské zahrady. Protože měla Slabikář a mohla se podle něj učit číst, nikdy se už potom nenudila.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci, potom v lavicích, nebo si děti vyberou místo ve třídě samy. **Pomůcky:** Obrázek udivené princezny, pastelky, nůžky, balicí papír, klobouk, lepidlo

Děti sedí s učitelem v kruhu na koberci. Učitel má na hlavě klobouk, který předává dalšímu v řadě se slovy: Jsem princezna, kdo jsi ty? Odpověď: Jsi princezna Dana a já jsem princ Honza. Jsem princ Honza , kdo jsi ty? A předá klobouk dalšímu v řadě, který se snaží přesně odpovědět a zeptat se dalšího, až se všichni v kruhu vystřídají.

Pohybová hra: Společně se domluvíme na písničce, kterou budeme zpívat. Nebudeme však zpívat slova, ale slabiku lo (nebo jinou, na které se domluvíme, popř. je můžeme pomocí karet střídat). Děti se pohybují podle melodie po třídě a na domluvené znamení, pusinku pěkně otevřou do tvaru **o**. Chvíli je v této poloze necháme a zeptáme se jich, jestli jim do pusinky nevletěla třeba moucha. Děti musí stát stále ve stejné poloze, nesmí se ani smát.
Na stejné znamení děti odčarujeme a v písničce pokračujeme.

Práce s přílohou:

Obrázky vybarvíme, dokreslíme kytičkám udivené obličeje, celé kytičky vystřihneme, nalepíme na barevný papír a udivená louka je na světě.

Pp

Proč se Pavlík natahoval

Pavlík nepatří ve třídě mezi velké děti. Spíš mezi ty malé. Dědeček mu doma říká Pískle. Tak se někdy říká dětem, které jsou malé a slabé, ale vůbec to neznamená, že jsou méně šikovné. Pavlíkovi šlo učení dobře a dědeček vždycky dodával: „ Po mně, já byl také takový a podívej dneska!“ Opravdu, Pavlík si vždycky, když mu děda dával pusu na dobrou noc, musel stoupnout na špičky. A co když ho vyhazoval do výšky! To se Pavlík vůbec nebál, že by ho děda neudržel. Tatínek je po dědovi a i Pavlík bude jistě takový, až vyroste. Možná to nebude tak dlouho trvat, když se bude večer v posteli pořádně natahovat.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci
Pomůcky: Polštářek

Ležíte v postýlce a pod hlavou máte polštářek. Polštářek vás příjemně hřeje a je pěkně měkoučký. Přes nohy máte peřinu, je voňavá, maminka ji včera čistě povlékla. V pokoji je otevřené okno a vy cítíte, jak ze zahrádky voní kytičky až do pokoje. Zhluboka, pomalu a klidně dýcháte. Protáhnete se, pomalu vstáváte

z postýlky, usmějete se a ještě jednou se protáhnete vstoje. Pomalu a potichu odejdete do kuchyně, sednete si na židličku, všechno děláte potichu, všichni ještě spí. (Do vyprávění je vhodné pustit tichou hudbu).
Práce s přílohou:

Děti si dobře prohlédnou Pavlíkovu postýlku. Říkají, jaká postýlka je, čím je stejná a čím jiná, než je ta jejich. Upozorníme je, že je v obrázku ukryté písmenko, kterým začíná Pavlíkovo jméno. Písmenko najdou, vybarví, vystřihnou, a popř. nalepí do sešitu.

Rr Řř

O kocourovi Ráďovi

To žil jednou jeden kocour, jmenoval se Ráďa, se dvěma koťaty Romčou a Růžou. Byla jako všechna mláďata. Skotačila, hrála si, někdy Ráďu i pozlobila a byla také velmi mlsná. Nejraději ze všeho jedla – ryby! Často na Ráďovi žadonila:
„ Ráďo, Rádělku, vem rybářskou podběrku,
Chyť nám rybu, třeba štiku, dáme si j í do rendlíku!“
A prosila tak dlouho, až Ráďa vzal podběrák a šel. Měl štěstí. Chytil rybu, skoro metr, a sotva ji donesl, jak byla těžká. Podběrák postavil na sluníčko, aby pěkně uschnul, rybu dal zatím do nádrže s vodou a chtěl si všechno připravit, aby se mohl dát do smažení. Jenomže najednou přiletěl ptáček, malý jako háček a sedl si rovnou na podběrák! Ten stál jen tak, tak, a jak si na něj ptáček sedl, bum a bác, podběrák spadl na zem. Ráďa ho musel postavit, nebyl ještě suchý a chtěl jít dělat koťatům oběd. Ta stála před chaloupkou a žadonila:
„ Ráďo, Rádělku, nech rybářskou podběrku,
chytils rybu, velkou štiku, dáme si jí do rendlíku!“
Ale ptáček zase přiletěl, sedl si na podběrák, a ten zase spadl na zem. To už Ráďu rozzlobilo. Vzal dřevěnou lať a podběrák podepřel. Teď na něm mohl ptáček sedět a Ráďa v klidu připravit koťatům oběd. A rybářské boty, které měl u rybníka, si dal ještě na sluníčko usušit. Než tu štiku skoro metr vytáhl, pěkně se zmáčel!

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě
Děti se pohybují jako koťat, skotačí, postupně se z nich stávají dospělé kočky, které se pohybují rychle, ale velmi tiše, rády se protahují, a když mají koťata, jsou velmi opatrné, stále ve střehu, když se někdo přiblíží, sekají drápky, prskají a koťata ochraňují. Nakonec se z nás stávají zase koťata a z nich veselé, hbité, ale ukázněné děti.

Práce s přílohou:
Pohádka je připravena jako divadlo. Kulisou je kocour s koťaty. Kocour, podběrák, lať, ptáček háček a rybářská bota jsou vystřiženy z tvrdého výkresu. Samotné divadlo je vyrobeno z větší papírové krabice. Části písmen a postav se zapichují do plastelíny.
Písmeno **Rr Řř** vytváříme před dětmi během pohádky, děti zasahují do děje. Písmeno se objevuje v příloze ještě jednou skryté v obrázku, děti si ho buď vybarvují, nebo vystřihnou a nalepí.

Ss

O užovce Stáně a kouzelníkovi Sváťovy

Užovka Stáňa byla velice pilná. Nadělala tolik práce, že byste se až divili. Nalovila rybky a musela se i ponořit a zůstat chvilku pod vodou. Také se jí podařilo ulovit žábu a to byla pěkná dřina! Stihla si už převléknout hadí košilku a vyblýskat naoranžovělý šperk, který nosí na hlavě, aby si jí lidé nepletli se zmijí a nelekali se. Také jí dnes chytili dva kluci z 1. třídy, ale podařilo se jí uniknout. Právě pod listí nakladla vajíčka, tak byla trochu nepozorná. Kluci jí ale jistě nechtěli ublížit, chtěli si jí jenom prohlédnout. Nastal podzim, blížila se zima a byl čas připravovat se na přezimování a najít si vhodný úkryt. To dalo také spoustu běhání a tak jednou, to byl ještě jeden z pěkných slunečných a teplých dnů, Stáňa na sluníčku usnula. A protože byla unavená spala dlouho. Sluníčko už nesvítilo, začal foukat vítr, mraky na obloze se začaly honit a trhat si fraky. Zima byla za dveřmi a Stáňa spala a spala. Naštěstí šel kolem kouzelník Sváťa, který před každou zimou kontroloval, jestli je všechno v pořádku a na svém místě. Když viděl Stáňu, jak spí, bylo mu líto ji vzbudit a tak ji raději zmenšil, aby list, který měla na hřbetě, ji mohl celou přikrýt jako peřina. A tak užovka Stáňa přežila zimu ve zdraví a ani trochu se nenastydla.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci, v tělocvičně

Děti leží na zemi stočeny do klubíčka a spí. Potom se začnou pomalu pohybovat, plazit se a syčet jako hadi. Pohybují se prostorem tak, aby se nesrazily a nebránily ostatním v pohybu. Na domluvené znamení zkamení a s tím, kdo je jim nejblíže, utvoří dvojici. Promění se opět v děti, protože přijde kouzelník Sváťa (učitel s kouzelnou hůlkou) a ten nejen kontroluje přírodu, ale také v ní dělá pořádek, aby bylo všechno, jak má být.

Dvojice dětí má další úkol. Za určitou, ne příliš dlouhou dobu, mají vymyslet slovo, ve kterém slyšíme písmeno **S**. Ten, kdo slovo vymyslel, může ho vykřiknout z místa třídy, na kterém se nachází, stejná slova se samozřejmě nesmějí opakovat. Dvojice, která splní úkol, pracuje s přílohou.

Práce s přílohou:

Obrázek myšky je určen k vybarvování, popř. vystřihování nebo nalepování. Rozkreslený obrázek je určen k vyvození písmenka **Ss** během pohádky. Velké **S** je Stáňa tak stočená, jak usnula. Malé **s** je Stáňa po zmenšení. Po skončení pohádky dokreslujeme užovku za pomoci dětí, které napovídají podle toho, co si z vyprávění zapamatovaly, některé i podle toho, co o užovce samy vědí.

Tt

Příběh o Terince

Za tímto oknem bydlí Terinka. Protože okno vede do ulice, má v něm hezké záclonky a květiny. Skla jsou pěkně čistá a každý, kdo jde kolem, se do Terinčina okna podívá. Když tatínek dům stavěl, nebyla Terinka ještě na světě. Tatínek s maminkou si moc přáli, aby se jim narodila holčička. Už dávno předtím pro ni měli jméno. Víte které, děti? Ano Terinka. A když si člověk něco moc přeje, má velikou radost, když se mu přání splní. Takovou velikánskou radost měl i tatínek, když dostal telegram. Maminka mu napsala z porodnice: Narodila se nám holčička stop jmenuje se Terinka stop. Z veliké radosti se někdy dělají trochu legrační věci. A jakou udělal tatínek? Natřel okna tak, aby v něm bylo vidět písmenko **T**. Jako Terinka. Každý, kdo jde kolem, se do Terinčina okna podívá, usměje se, a když se Terinka právě dívá ven, tak jí zamává.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě na koberci
Pomůcky: Kapesníky nebo šátky

V pohybové části si děti zahrají na sochy, za úkol mají zkamenět tak, abychom ve tváři a pohybu poznali radost.

Po hře si sedneme do kruhu na koberec a hrajeme si s kapesníky. Na čistém kapesníku uděláme uzel a řekneme dětem, že toto je jejich miminko. Každý se k němu bude chovat tak, abychom poznali, že ho má rád. „Uzlík“ hladíme, líbáme, chováme, jen malinko se na něj zlobíme a jen s úsměvem hubujeme, pojmenujeme ho a naučíme ho říkat jeho jméno … další úkoly jistě vyplynou ze situace ve třídě.

Práce s přílohou:

S obrázkem pracujeme opět při vypravování. Děti vybarvují tak, jak se uvádí v úvodu pohádky. Učitel má stejné okno již vybarvené, připravené na balicím papíře a připevní ho na tabuli po skončení pohádky. Je vhodné mít takto připravené obrázky ke všem písmenkům, které nám současně mohou sloužit jako názorná pomůcka.

Uu

O neposlušném vláčku

Jednomu malému vláčku se přestalo líbit spát na nádraží a jezdit podle jízdních řádů. Rozhodl se, že si bude jezdit jak chce, kdy chce a kam chce. A tak to taky udělal. Brzy však zjistil, že po cestách se jezdí vláčkům moc špatně a přece jen pohodlnější jsou koleje. Vláček jede po kolejích, prozpěvuje si a ani si nevšiml, že před ním stojí vysoká skála. Začíná natahovat moldánky a neví si rady. Umíme mu děti pomoci? (děti namalují tunel). Vláček se radostně rozjel a když už byl v tunelu skoro celý, co nevidí! Proti němu se řítí jako drak jiný vlak. Oba vláčky se málem srazily, ale naštěstí zastavily právě včas. Náš vláček se strašně lekl a už nechtěl jezdit, kde chce, kam chce

a kdy chce. Nejlepší je přece jen jezdit podle jízdních řádů a spát na nádraží. A tak to taky udělal.

Dramatizace

Děti utvoří dvojice, první je lokomotiva, za ní vagon. Žák – lokomotiva má zavřené oči, žák – vagon ho řídí. Pomalým tempem se pohybují po třídě tak, aby se vláčky navzájem nesrazily. Hrou cvičíme sociální kontakt a citlivost, vedeme děti k ohleduplnosti a vzájemné spolupráci.

Práce s přílohou:

Obrázek máme připravený na tabuli předem. Část obrázku je nakreslena barevně, část pouze slabě žlutě (v příloze vyznačena barevná část plnou, žlutá část přerušovanou čarou).
Děti dokreslují během pohádky. Písmena **Uu** máme ještě vystřižena z výkresu a děti určují, která část obrázku se jim nejvíce podobá. Také si zahoukáme jako vlak a uvědomíme si tvar úst.
Na závěr si děti mohou opět obrázek vybarvit, popř. vystřihnout a nelepit písmeno **U.**

Vv

Stará vrána měla narozeniny. Rozhodla se, že je oslaví. Ještě nikdy narozeniny neslavila, ale z vyprávění věděla, že lidé to dělají. Pozvou hosty, připraví něco dobrého na zub, posedí, popovídají a je jim dobře. Také chtěla, aby jí bylo dobře, a tak napekla koláče a pozvala dva své kamarády, vrabce a kosa. Přišli oba. Kos přinesl vráně dárek, protože se to k narozeninám sluší, a také proto, že vrána byla jeho kamarádka. Vrabec nepřinesl nic. I když žil blízko lidí, nevěděl vůbec nic o narozeninách. To proto, že se s ostáními vrabci pořád hádal a neposlouchal, co si lidé povídají. V zimě přilétl na okno jenom, aby se nazobal, ale podívat se do okna, to ho ani nenapadlo. A tak přišel z prázdnou. Vrána je už čekala a měla všechno připravené. Koláče voněly a vypadaly moc krásně. Některé byly větší, některé menší, ale všechny naplněny samými dobrotami. Mákem, povidly, tvarohem, ořechy, mandlemi a ovocem. Byly moc dobré, vrabec i kos se najedli, až se jim bříška nadouvala, a to jim vrána ještě ukrojila s sebou. Kos dostal větší kus, a vrabec menší. „To proto“, řekla vrána, „že jsi menší,“ protože vrabec se hned začal čepýřit a mračit. Ale také trochu to bylo proto, že vrána se na vrabce přece jen hněvala, že přišel na návštěvu a ještě na oslavu narozenin a nepřinesl ani malý dárek. To se přece nedělá!

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě

Děti klečí nebo sedí na zemi a jsou k zemi pevně přitisknuty. Jsou malými ptáčky a postupně rostou, rostou, pomalu roztahují křídla, létají nejprve pomalu, někdy i spadnou na zem, protože síly mají ještě málo, ale postupně létají lépe a lépe, až jsou si svým letem jisti a široce mávají křídly. Na domluvené znamení na chvíli v letu zkamení, potom v létání pokračují. Pohybují se prostorem tak, aby se nesrazily s jinými

ptáky. Po chvíli budeme film pouštět pozpátku. Děti se postupně vracejí do polohy malého ptáčka, který ještě neumí létat a krčí se v hnízdečku.

Práce s přílohou:

Koláče jsou namalovány na tabuli křídou (tak, aby se nám sliny sbíhaly). Učitel se promění ve vránu (může si nasadit papírový zobák) a děti se posadí před tabuli na zem. Pípají a štěbetají jako ptáčci. „Já to teď, milí ptáčci, udělám, jako to udělal vrána. Vezmu nůž a ukrojím pro vrabce a pro kosa koláč.“ Ukrojení učitel vyznačí křídou a protože si vrabec i kos svůj díl odnesli, na koláči ho smaže. Tak vznikne malé a velké **V.** Děti potom mohou pracovat s přílohou samostatně v lavicích.
Koláče si vymalují a pak samy se pokusí „ukrojit“ kus pro vrabce a pro kosa. Ukrojenou část si vystřihnou a nalepí do sešitu.

Yy

O starém klaunovi

Byl jednou jeden pán a ten byl klaunem. Jenomže stejně jako ostatní lidé zestárl a musel do důchodu. Po klaunovském povolání se mu ale stýskalo. Měl rád, když se v manéži děti smály jeho kouskům a vymýšlel pro ně stále nové, legračnější a krkolomnější. Jenomže sil ubývalo a jednou ředitel cirkusu řekl, že by si měl odpočinout a přijal nového klauna. A náš starý klaun chodil do cirkusu už jenom jako divák. Nikdo ho nepoznal, nikdo nevěděl, že je to on, který je tolikrát rozesmál. Ale i mladý klaun může mít potíže. Může ho rozbolet v krku, může dostat rýmu a horečku. Zkrátka, mladý klaun dostal chřipku a musel zůstat v posteli. Co teď? Kdo bude v cirkusu o přestávkách bavit lidi? Pan ředitel povolal starého klauna, aby jim pomohl. To se ví, že ten měl ohromnou radost a udělal by to hrozně rád, jenomže najednou dostal hrozný strach, že to nedokáže. Hodně o tom přemýšlel a nakonec se rozhodl, že řekne panu ředitele ne, aby neudělal cirkusu ostudu. Vydal se na cestu a bylo mu smutno. Šel pomalu městem a když čekal na křižovatce kousek od cirkusu, až se rozsvítí zelená, dostal najednou takový bláznivý klaunský nápad. Přejde přechod po rukou! A tak to taky udělal. Lidé se smáli, někteří mu i zatleskali, děti se kolem něho seběhly a chtěly, aby to udělal ještě jednou. Klaun je ale pozval do cirkusu, protože teď už určitě věděl, že ho tam uvidí.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě, na koberci
Děti se v prostoru třídy pohybují jako klauni, pitvoří se a dělají veselé kousky. Pohybují se svižně, ale nesmějí si překážet a strkat do sebe. Po chvíli jsou stále více unavené, stárnou a sil jim ubývá. Lehnou si na zem a jsou „ jako z hadru“. Jejich naprostou uvolněnost zkouší učitel pohyby částí těla. Ten, koho již zkusil, mu pomáhá.
Další hra se jmenuje „ Na klauna a ředitele“. Děti utvoří dvojice, jeden je klaun, druhý ředitel. Ředitel chodí důležitě po třídě, klaun za ním na něho dělá opičky, pitvoří se nebo legračně ředitele napodobuje. V momentě, kdy se ředitel otočí, se klaun chová a tváří vážně a jako by nic. Potom se role vymění.

Práce s přílohou:

Přílohu lze opět využít jako motivační obrázek během vyprávění a po skončení může sloužit dětem k vybarvení, vystřihování popř. nalepování písmenka.

Zz

Zorka a vrátka

Zorka bydlela ve velikém domě, kolem kterého byla kolem dokola zahrada. Byla celá oplocená a zepředu i zezadu vedla ven dřevěná vrátka. Jednou, už ani nevím, která roční doba to byla, foukal silný vítr a vlnky na blízkém rybníku šplouchaly tak silně, že to bylo slyšet až k vrátkům. „Hlavně, aby nás Zorka dnes nezapomněla zavřít", myslela si vrátka. „To si s námi vítr potom pohrává a někdy s námi i tak bouchne, až to bolí". Jenomže Zorka zapomínala na vrátka často. Dokonce hodně často. Vrátkům to bylo líto a přemýšlela, jak to udělat, aby Zorce zavírání nějak připomněla. Věděla, že Zorka chodí do 1. třídy a učí se písmenka. Jednou se vracela ze školy s kamarádkou a vrátka, u kterých se zastavily, vyslechla celý rozhovor a dozvěděla se, že se právě ve škole učí **Z.** A tak dostala nápad. Protože byla dřevěná a z prken, rozhodla se, že poprosí vítr, aby foukal silněji, tak silně, až se prostřední prkno uvolní a spadne napříč přes vrátka (viz příloha). A tak to taky udělala. Ani nemusela vítr moc přemlouvat. Udělal to rád, protože silné foukání, to bylo jeho. Když šla Zorka ráno do školy, vzpomněla si, naštěstí za vrátky, že zapomněla na stole svačinu a vrátila se. Co nevidí! Mají jiná vrátka. Písmenka **Z** si všimla hned, vždyť se ho právě učili. „Ale", říká Zorka nahlas „co to je, co to znamená?" A to už vítr nevydržel a zašeptal : „Zavírej, Zorko, zavírej!" A protože Zorka chodila někdy také zadními vrátky, udělal to tak, jako s předními. A protože byla menší, bylo menší i písmeno. Od té doby Zorka na vrátka už nikdy nezapomněla.

Dramatizace

Prostředí: Ve třídě, na koberci
Pomůcky: Židličky, libovolná školní pomůcka

Vrátka v plotě: Děti se rozdělí na dvě skupiny a udělají živý plot (děti stojí ve dvou řadách naproti sobě v přiměřené vzdálenosti, asi uprostřed obou řad je mezera půl metru). Určíme prvního, který na signál vybíhá, proběhne vrátky a postaví se na konec řady. Cestou se nesmí srazit se spoluhráčem z protější řady, ani mu bránit v pohybu a musí se postavit tak, aby neohrozil hráče, který dosud stojí. Při hře je úkolem dětí, také dodržovat vzdálenost, plot neroztahovat, vrátka nezmenšovat.
Obměna hry: Plot postavíme ze židliček a dvojice se mezi nimi provádějí tak, že jeden má zavřené oči a druhý ho vede. Smysl je podobný.
Zklidňující hra na koberci: Děti sedí v kruhu a za zády si posílají předmět. Účelem je po hmatu poznat, o jaký předmět jde.
Hra „hádej" Učitel řekne tři slova (zeď, zámek, zub) a děti se snaží přijít na to, co mají slova společného (písmeno, počet slabik, význam slova…)

Práce s přílohou:

Jedna část přílohy slouží jako návod k výrobě vrátek z tvrdého výkresu tak, abychom je mohli použít během pohádky k demonstraci.
Druhá část je určena dětem k vybarvování, vystřihování nebo nalepování.

2.4 Hláska „X“ nás probudí

Český jazyk – 1. ročník

• Děti jsou v sedu zkřižném skrčmo na koberci, dlaně položeny na kolenou a zavřené oči. Učitel určí hlásku, na kterou budou děti reagovat „probuzením“. Učitel říká různá slova, uslyší-li dítě slovo, které začíná na určenou hlásku (končí hláskou), reagují různým, předem domluveným způsobem. Např.: vzpažením, potleskem, vzporem klečmo, dřepem, lehem na záda – přednožením.

Květinka z herbáře

Český jazyk – 1., 2. ročník

• Tato hra se dá hrát nejen ve třídě, ale také na chodbě nebo venku. Princip spočívá v přípravě nákresu květiny a písmen, která učitel použije do jednotlivých okvětních lístku. Žáci již pouze plní zadané úkoly. Je nutné, aby si každý žák zkusil tuto hru zahrát. Je velmi vhodná pro opakování již probraného učiva. Nápovědu a pomoc jiných dětí dovolíme pouze v případe slabších žáků, pokud si již sami neví rady.

Podstatné jméno + sloveso

Český jazyk – 2.ročník

- Děti stojí ve vetší části třídy. Pozorně naslouchají a pohotově reagují na učitelova slova. Jejich úkolem je umět rozeznat slovesa od jmen podstatných. Pokud učitel řekne sloveso: „běhat“. Děti pobíhají všemi směry v určeném prostoru. S vyslovením dalšího slovesa, změní děti pohyb. Uslyší- li děti podstatné jméno, udělají dřep. Děti mohou např: skákat, smát se, stůl (dřep), světlo (dřep), chodit, lampa (dřep), poskakovat, plavat (mohou děti předvést pantomimicky).
- Příklady zadání:
  1. Z jednoho do druhého lístku můžeš snožmo přeskočit, když řekneš slovo, které začíná vepsaným písmenem.
  2. Při skákání snožmo pozpátku říkej slovo, které končí vepsaným písmenem.
  3. Při skákání na jedné noze říkej slova, která mají dané písmeno uprostřed.
  4. Říkej jména postav, které znáš z pohádek a začínají daným písmenem (např.: P – Popelka, K – Křemílek).
  5. Se začínajícími písmeny při přeskakování říkej dál jména chlapců, jména děvčat, příjmení žen, příjmení mužů, jména měst, hor, řek, zvířat atd.

2.5 Přechod od obsahu řeči k její formě

Má-li se stát mluvená řeč předmětem analýzy a syntézy, musí si žáci kromě obsahu mluvené řeči postupně uvědomovat její formu a to jak akustickou, tak i optickou. Jedním z důležitých úkolů před zahájením vlastního čtení proto je, aby se žáci začali věnovat akustické stránce řeči a její formě systematicky.

Žáci se již v přípravné etapě na čtení učili odlišovat mluvené nebo slyšené slovo od věci tímto slovem označované. Zvuková stránka řeči se spojila s jednoduchým, grafickým znázorněním slov (pomocí obdélníčků) se usnadňuje žákům orientace ve větě. Členění věty na slova umožňuje určování počtu slov ve větě, jejich pořadí a umístění. Grafické znázornění slova umožňuje žákům též lépe chápat rozdělování slov na slabiky, určování počáteční slabiky, popřípadě první nebo poslední hlásky ve slově a tím napomáhat budování a rozvíjení fonematického sluchu.

Na první seznámení se zvukovou formou řeči navazuje další postupný krok ve slabikářovém období, kdy vedeme žáky k pochopení, že mluvená řeč se může graficky vyjádřit pomocí písmen, a kdy i tato forma řeči se stává předmětem analytických a syntetických činností. Velmi názorně je naznačena analýza a syntéza slova a slabiky pomocí „oživlých“ písmenek např. ve slově „ máma“. Podobné hry s pohyblivými písmeny může učitel předvádět dětem formou maňáskového divadla. Také děti samy se aktivně účastní různých činností a her, kde vystupují jako písmena, která mají připevněna k oděvu. Děti se spojují, tvoří tak slabiky a slova, rozdělují se, vyměňují a střídají se tak, aby se všechny aktivně zapojily do hry.

Cílem výuky čtení v 1. ročníku je za prvé naučit dítě základům čtení s porozuměním, za druhé vzbudit a udržet jeho zájem o čtení. Psaní v prvním ročníku je součástí předmětu český jazyk. Úzce souvisí se čtením. Žáci by měli získat základní psací návyky a naučit se psát a číst všechna písmena psací abecedy.

Je nepochybné, že dítě má v průběhu prvních ročníků zvládnout trivium, nicméně snad ještě podstatnější je, aby si vytvořilo příznivé postoje a návyky potřebné ve vyšších ročnících. Je na učiteli, aby od prvních dnů poskytoval dětem možnost k samostatné práci, aby zařazoval individuální cvičení podle úrovně dětí. Neměli bychom zapomínat na to, že dítě, které se chce učit, které má chuť poznávat, dožene případné nedostatky později – na druhém stupni nebo na střední škole. Silný tlak na výkony od samotného počátku školní docházky může snad v některých případech zlepšit výsledky, zpravidla však vede ke zmenšení radosti z poznávání. Rozhodně to platí u dětí, které z rodičovských důvodů nejsou schopny těmto tlakům vyhovět.

Neodmyslitelný obecnější cíl výuky v prvním ročníku základních škol je proto vytvářet návyky, které jsou nezbytné k úspěchu ve vyšších ročnících a zejména později v životě. Mám na mysli např. schopnost samostatně pracovat, efektivně spolupracovat s druhými dětmi, dohodnout se s nimi na společném cíli a pracovním postupu, ptát se, diskutovat, zkoušet nové postupy a důležité jsou i techniky efektivního učení. Pokud připravujeme dítě systematicky od prvního ročníku na určitý způsob práce, za nějakou dobu se zcela jistě dostaví výsledky.

Výuka čtení i psaní v prvním ročníku vychází z toho, co dítě již v předchozím období zvládlo. Žádné dítě nevstupuje do základní školy jako tabula rasa. Přináší si nemalé poznatky a zkušenosti z rodiny, z mateřské školy, z televize, z knížek. Přichází s nadějemi i obavami, je nejisté v nových situacích, snaží se uspět mezi ostatními dětmi. Je na učiteli, aby se na začátku roku zorientoval v tom, co dítě umí, zvládá, jaké má představy o škole, o životě, co očekává. Jen to mu umožní přizpůsobovat výuku možnostem a pokroku dítěte i plánovat další kroky.

Kvalitní důkladná diagnostika je základním předpokladem přiměřeného individuálního přístupu ke každému dítěti. Samo dítě je velkým zdrojem informací. Rovněž rodiče mají bohaté poznatky o svém dítěti. Velkým problémem je získat od nich podstatné informace a správně interpretovat. Veškerá práce učitele přináší podněty pro zkvalitnění diagnózy. Vše, co dítě vytvoří, stává se cenným zdrojem informací. Základní metodou učitele je pozorování a rozbor výsledků činnosti dítěte. Opomíjet však nelze ani standardizované diagnostické metody. Nejnáročnějším diagnostickým úkolem učitele je dát příslušné informace do souvislostí a vyvodit z nich odpovídající závěry.

2.6 Komunikativní dovednosti a jejich rozvíjení v čítankách

Komunikační dovednosti a jejich rozvíjení ve všech etapách základního vzdělávání jsou jedním z pilířů koncepce nového kurikula. Směřování k získání komunikativní kompetence jako jedné ze šesti klíčových kompetencí, které mají být základními a nejobecnějšími výstupy procesu vzdělávání na základní škole, se v nižších úrovních kurikula větví na různé dílčí složky vzdělávání s komunikačním obsahem. Jednou z těchto složek je také literární výchova jako součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

V rámci svého oboru má literární výchova relativně samostatné postavení, faktický obsah disciplíny však vykazuje výrazné přesahy do obsahu ostatních složek oboru – zejména komunikační a slohové výchovy – jeho izolování je tedy spíše abstrakcí zčásti vyžádanou praktickými potřebami strukturace kurikula, zčásti však také ovlivněnou specifickým charakterem komunikace probíhající v literární vyučování. Primární komunikační proces, který v literární výchově probíhá, je proces individuální recepce literárního díla, proces nepřímé komunikace („komunikace s autorem“, literární komunikace) zprostředkované médiem psaného textu, navíc převážně textu uměleckého, který využívá prostředků uměleckého zobrazení skutečnosti, pracuje s uměleckou literární fikcí. Teprve sekundárně dochází k přímé komunikaci účastníků literárně-výchovného procesu (učitele a žáků, žáků navzájem) – a to buď ke komunikaci bezprostředně navazující na individuální recepční proces (popř. mu předcházející), který objektivizuje a prohlubuje (didaktické usměrňování recepčního procesu, postupy didaktické interpretace textu, reprodukční činnosti, popř. produkční činnosti s volnějšími vztahy k textu), nebo k šířeji chápané interpersonální komunikaci plnící ve výchovně-vzdělávacím procesu nejrůznější další funkce (rozvíjení spolupráce a komunikace ve skupině, rozvíjení jasného, přesného, srozumitelného vyjadřování, schopnosti naslouchat apod.).

Toto vrstevnaté pojetí komunikace se promítá i do konkrétních požadavků na rozvíjení komunikativních dovedností v literární výchově. Možnosti rozvoje těchto dovedností lze sledovat z různých hledisek, zde se zaměřujeme pouze na jedno z nich, na to, jaké komunikativní dovednosti žáků mohou rozvíjet čítanky a jak svých možností využívají

A/ Komunikace s textem a její usměrňování:

a) recepční dovednosti (způsob průběhu, charakter, rozsah a hloubka literárně-komunikačního procesu):

1) čtení s porozuměním, orientace v textu, zážitkové čtení, naslouchání,

2) interpretace literárního textu (ve formulaci RVP ZV „jednoduchý rozbor literárního textu“)

- racionálně analytická (orientace na ústřední myšlenku textu, jednotlivé tematické složky, kompozici, jazykové prostředky),
- kontextově srovnávací (srovnávání tematiky textu s vlastními zážitky, znalostmi žáků, širším kontextem),

3) vyjadřování dojmů z četby, názorů na přečtené, hodnocení přečteného;

b) reprodukční dovednosti:

1) přednes, výrazné čtení (technika mluveného projevu při věrné reprodukci textu),
2) volná reprodukce obsahu textu;

c) produkční dovednosti:

1) různé formy verbální kreativity (souvislý mluvený projev, tvorba vlastního textu),
2) různé formy nonverbální kreativity (včetně dramatizace).

B/ Komunikace s obrazem (ilustrací, výtvarnou složkou čítanky) a její usměrňování[3]:

a) recepční dovednosti:

1) popis ilustrace, styl ilustrátora,
2) hodnocení ilustrace;

b) produkční dovednosti (tvorba vlastního výtvarného doprovodu)

C/ Komunikace interpersonální (vzájemná komunikace v žákovském kolektivu)

Specifičnost současných učebnic vyplývající z různých přístupů autorů se odráží i v preferencích jednotlivých typů komunikativních dovedností, které se projevují v zaměřeních položek řídícího aparátu učebnic, tedy v zařazených otázkách a úkolech.

Dnes již relativně starší, ale stále velmi užívané učebnice (tvořené čítankami a pracovními sešity) preferují při komunikaci s textem uvědomělost recepce, věcné porozumění čtenému textu a orientaci v něm. Takto zaměřené otázky tvoří nejrozsáhlejší okruh otázek a úkolů. V pracovních sešitech obou ročníků je takto zaměřeno téměř čtyřicet procent všech otázek a úkolů.

Z analytických interpretačních dovedností nejvíce otázek a úkolů vede žáky k přemýšlení nad literární postavou, méně je otázek zaměřených na kompozici textu, autoři pracovních sešitů neponechali stranou pozornosti ani prostředí děje a vypravěče, počty otázek sledujících tyto tematické složky však většinou nepřekračují dvacítku.

Značný počet otázek se zabývá jazykovou rovinou textů (zhruba pětina všech otázek a úkolů). Zásadní interpretační otázka – otázka na ústřední myšlenku textu – se v přímé podobě téměř nevyskytuje, žáci jsou k celkovému smyslu textu vedeni nepřímo. Oproti tomu kontextově srovnávací pojetí interpretace je v otázkách a úkolech zastoupeno velmi výrazně – ve více než čtvrtině otázek. Z nich většina komparuje témata ukázek z vlastními zážitky žáků a jejich mimoliterárními znalostmi a zkušenostmi. Na literaturu a čtenářství je pak podstatně více otázek zaměřeno v pátém ročníku než ve čtvrtém.

Celkově lze říci, že autoři pracovních sešitů neopomenuli ve vztahu k jednotlivým vrstvám textové struktury žádný významný aspekt možné literární komunikace, ale s ohledem na věk recipientů se primárně věnovali prvkům nejzřetelnějším (postavám a jazyku). Interpretační přístup k uměleckým textům autoři nepodcenili, je přiměřeně náročný, svým rozsahem a hloubkou odpovídá věku žáků. Jako velmi cenná se jeví snaha autorů učebnic vést žáky k zaujímání vlastního hodnotícího stanoviska k textům, k vytváření vlastního hodnotícího názoru na fiktivní realitu literárního díla. V každém z pracovních sešitů najdeme toto zaměření celkem u zhruba stovky úkolů.

Z postinterpretačních reprodukčních činností jsou žáci nejvíce vybízeni k rozvíjení schopnosti reprodukovat ukázku vlastními slovy a k recitaci, resp. výraznému čtení.
Reprodukční komunikační dovednosti rozvíjí téměř sto třicet otázek v každém z pracovních sešitů. Mezi produkčními dovednostmi je důraz kladen na verbální kreativitu, nonverbální kreativita se uplatňuje podstatně méně. Určitým specifikem čítanek je důraz na výtvarný doprovod čítanky a práci s ním. Žáci jsou vedeni především k všímání si vztahu ilustrace a textu, popisu ilustrace, výrazně méně k jejímu hodnocení. Také tvorba vlastních ilustrací je vyžadována minimálně.

K přímé komunikaci žáků mezi sebou úkoly v pracovních sešitech příliš nevybízejí. Koncepce sešitů předpokládá víceméně samostatnou práci. Přímé výzvy ke skupinové práci (nebo práci dvojic) nejsou zařazeny příliš často a týkají se především čtení textu (dialogizace), recitace (střídání se v přednesu apod.) nebo improvizované dramatizace. Výjimečně objevíme impuls ke společnému rozhovoru na určité téma. Vcelku lze konstatovat, že organizace práce v hodinách, včetně zařazování aktivit vyžadujících přímou interpersonální komunikaci, je autory učebnic ponechána na učiteli, jeho schopnosti modifikovat nabízené otázky a úkoly do podoby jiné než vesměs individuální práce.

Jak z uvedeného vyplývá, jsou čítanky, které preferují dovednosti recepční, dovednosti komunikace s textem na úrovních odpovídajících věku žáků. Srovnávací přístup, který většinou míří do oblastí mimotextových poznatků a zkušeností, je uplatněn hojně, ale přiměřeně tak, že velký prostor dostávají také přímé literárně-komunikační přístupy. Lze říci, že umělecký text je v centru pozornosti a většina činností míří k rozvoji jeho poučeného příjmu. Výrazně je v učebnicích zastoupen také rozvoj komunikačních dovedností při reprodukci textu i rozvoj verbální tvořivosti. Velký důraz je kladen na usměrňování recepce výtvarné složky čítanky. Akcent na práci s uměleckými díly (slovesnými a výtvarnými) i vlastní řešení řídícího aparátu. Řídící aparát těchto čítanek je přímo součástí učebnic a tvoří ho otázky a úkoly za texty, otázky před texty a zvláštní blok úkolů plněných průběžně během celého roku a nazvaný ve 4. ročníku Cesta na ostrov čtenářů a v 5. ročníku Cesta na barevnou planetu čtenářů. V preferovaných komunikačních dovednostech dochází v těchto učebnicích k posunu, který je mj. ovlivněn výraznějším zastoupením textů uměleckonaučné literatury, popř. beletrie pracující s fakty (především historickými nebo geografickými, popř. přírodními).

Z recepčních dovedností je největší důraz kladen na věcné porozumění textu a orientaci v něm. Značný počet otázek vyžaduje schopnost vyhledat v textu věcnou informaci obecně naučného charakteru, tedy reálná fakta z textu. Obdobně rozsáhlý je okruh otázek zaměřených na mimoliterární (zejména), ale i literární znalosti žáků, popř. jejich zkušenosti a zážitky nebo práci s mapou. Otázky vyžadující uvádění neliterárních poznatků výrazně převažují a podporují „naučný“ charakter čítanek. Práce s texty velmi často spočívá nikoli v interpretační práci s nimi, ale v hledání souvisejících informací. Tato fakta mnohdy vůbec nesouvisí s literaturou, literární poznatky však v čítance také nejsou podceněny – více než do otázek a úkolů se promítají do rozsahem optimálních výkladových pasáží učebnic (definice pojmů, medailonky autorů).

2.7 Spolupráce a zájem rodičů

Spolupráce a zájem rodičů je velice cenný faktor, se kterým se škole vyplatí pracovat. Výkonnost v českém jazyce je výrazněji než v jiných předmětech závislá na podnětnosti rodinného prostředí. Učitel by se proto měl zajímat o kulturní zázemí v rodině – zda mají knížky, jaké knížky, jestli čtou rodiče, jestli dětem četli a čtou pohádky, jestli si povídají o knížkách atd… Učitel informace nezískává proto, aby odsuzoval rodiny, ve kterých se mu jeví úroveň nízká. Informace potřebuje, aby dítěti lépe porozuměl, aby chápal jeho úspěchy, potíže a současně, aby mu byl schopen cíleněji pomoci. V žádném případě nesmějí být poskytnuté údaje zneužity proti dítěti nebo rodičům. Naopak na základě údajů od rodičů lze dítě pochválit. Rovněž setkání s rodiči bude cíleněji využít k tomu, aby jim vyjádřil uznání za to, že dítěti čtou, klik toho zná z knížek …. A současně, aby jim také nabídl možnosti zlepšení. „Jirkovi by se moc líbila knížka o potápěčích – možná by stačilo vypůjčit ji v knihovně“… Upřímně projevený zájem ze strany učitele zvyšuje zájem rodičů o oblast čtení.

2.8 Ukázkové hodiny

Ukázková hodina I.

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace
Vyučovací předmět: Český jazyk a literatura - **Literární výchova**
Ročník: **2.**
Počet žáků: 20
Doba trvání jednotky: 2 vyučovací hodiny (**Lv** spojená s **Pč**)

TÉMA: ***POHÁDKOVÉ POSTAVY***

Cíl: Tvořivá práce s literárním textem.
Vlastní výtvarné ztvárnění přečteného.
Nácvik čtení s porozuměním.

Evokace: Na koberci v kruhu si děti podávají pohádkové knížky.
Hrátky a pohádkami - nadpřirozené bytosti v pohádkách.
Skupinový brainstorming, učitel zapisuje na tabuli všechny nadpřirozené bytosti, které děti jmenují.

Uvědomění: Četba: Lexikon ohrožených druhů strašidel lesních, lučních a domácích (Vítězslava Klimtová).
Individuální četba, později práce v 5 skupinách, rozdělených podle druhů strašidel.
Prezentace - jeden ze skupiny prezentuje přečtené strašidlo.

Reflexe: Myšlenková mapa.
Výtvarné ztvárnění vlastního strašidla.
Pojmenovat strašidla a pár vět, které chci ostatním sdělit.
Výstavka a hodnocení strašidel.

Hodnocení vyučovací jednotky

Hodina děti velmi bavila. Zajímavé jsou např. myšlenkové mapy, které děti vytvořily. (viz. příloha č. 26). Vysvětlili jsme si pojem strach a proč a čeho se bojíme. Vznikly zajímavé asociace, které mně pomohly pochopit problémy ve třídě.

Výtvarné ztvárnění na základě přečteného textu bylo velmi povedené. Vznikla strašidýlka všeho druhu i rozličných vlastností.

Ukázková hodina II.

Vzdělávací oblast: **Člověk a jeho svět**
Vyučovací předmět: **Prvouka**
Ročník: **2.**
Počet žáků: 20
Doba trvání jednotky: 2 vyučovací hodiny

TÉMA: ***ČLOVĚK***

Cíl: Určování jednotlivých částí těla, které jsou vidět - popis obrázků a skutečnosti.
Opakování a prohloubení poznatků z 1. ročníku.

Osvojit si nové pojmy: hlava - brada, čelo, temeno, týl
trup - prsa, bok, břicha, záda
horní končetiny - rameno, paže, loket, předloktí, zápěstí, dlaň, prsty
dolní končetiny - stehno, koleno, lýtko, kotník, nárt, chodilo, pata, prsty

Hledat souvislosti mezi člověkem a jinými živými organismy.

Naplňované klíčové kompetence: Vyhledává a třídí informace a využívá je v procesu učení a tvůrčích činnostech.
Rozumí různým typům textů a obrázkovým materiálům.
Spolupracuje ve skupině, podílí se společně na vytváření pravidel práce v týmu.
Řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení.

Na kapitolu **Člověk** je plánováno celkem 8 vyučovacích hodin a postupně se budeme věnovat tématům :

Lidské tělo a lidské smysly
Nemoc a úraz
Hygiena a čistota
Potraviny a výživa
Člověk je součástí přírody

Hra:

Téma dnešní hodiny žáci neznají. Na chodbě před třídou budou hledat 6 kartiček s písmenky. Jakmile kartičku uvidí, zapíší si písmenko do bloku. Pokud najdou všechny kartičky, získají 6 písmen, ze kterých složí slovo **člověk.**

Evokace:

Žáky jsem rozdělila do skupin po čtyřech. Klíčem byla výška dětí. V každé skupině byl někdo malý, ale i vysoký. Skupiny dostaly za úkol obkreslit nejmenšího člena skupiny na papír, obrázek společně dokreslit a popsat černou tužkou části těla, které znají a umí je pojmenovat.

Dále žáci budou pracovat metodou **Učíme se navzájem + tabulka V - CH - D**

Vím o lidském těle	**Chci** se dozvědět	**Dozvěděl** jsem

1) formou **individuálního brainstormingu** píší žáci všechno, co je napadne do prvního sloupce.
2) párový popř. **skupinový brainstorming** - žáci si zapisují i do druhého sloupce otázky, které je o tématu zajímají. Konzultují ve čtveřicích.
3) **skupinový brainstorming** - učitel zapisuje na tabuli, u pochybností udělá otazník.

Uvědomění:

Metodu **Učíme se navzájem** jsem prováděla ve skupině čtyř žáků, každý z nich měl kopii téhož textu a střídali se v roli učitele. Jakmile si žáci přečetli text potichu, žák - učitel shrnul přečtenou část a vymyslel otázku, která se vztahovala k textu, a požádal ostatní, aby odpověděli. Dále objasnil v textu ta místa, kterým někdo nerozuměl, vymezil část, která se bude dále číst.

Po prostudování textu jsme se vrátili k práci v celé třídě a ptala jsem se:

- Bylo v textu něco, co jste znali už před jeho četbou?
- Bylo v textu něco, co vás překvapilo? Co to bylo? (zde jsem směrovala děti, aby srovnávaly člověka s ostatními živočichy)
- Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek?

Vybereme otázky na které jsme odpověď nezískali.

Reflexe:

Žáci se zapsali do třetího sloupce tabulky, co se dozvěděli nového. Pokusili se odpovědět na některou z otázek, které si položili před četbou textu. Vybrali alespoň jednu pro ně zásadní otázku, na kterou by chtěli v dalších hodinách získat odpověď.

Každý žák si vzal červenou pastelku a vrátil se spolu s ostatními členy skupiny ke svému nákresu postavy, aby společně doplnili názvy částí těla, které dříve neznali nebo si je připomněli až při práci s textem.

Na závěr hodiny proběhlo hodnocení práce skupin a výstava vytvořených postav.

Hodnocení vyučovací jednotky

Předem určený cíl byl splněn. Žáci navázali na poznatky z prvního ročníku, které dále prohloubili. Osvojili si požadované pojmy. Žáky se podařilo motivovat k dalšímu hlubšímu zamyšlení se nad tématem. **Problematické** pro mě bylo časové rozvržení plánovaných činností a sestavení vhodného textu, což si určitě časem nacvičím a můj časový odhad bude přesnější.

PRACOVNÍ TEXT - ČLOVĚK

1) ČLOVĚK JE ŽIVOČICH

Pohybuje se, dýchá, přijímá potravu, pije, vylučuje nepotřebné látky, má určitou teplotu těla, roste, rozmnožuje se, reaguje a dorozumívá se. **Člověk je součástí přírody.** V mnohém se podobá jiným živočichům, ale také se od nich liší.

ČLOVĚK MYSLÍ A DOROZUMÍVÁ SE ŘEČÍ SLOŽENOU ZE SLOV

Člověk má vyvinutý mozek a myslí. Dokáže předvídat. Dorozumívá se pomocí řeči, vytvořil písmo. Pracuje, využívá přírodní zdroje a síly. Vytváří umělecká díla.

2) ČLOVĚK - ČÁSTI TĚLA

Naše tělo se skládá z hlavy, trupu, horních a dolních končetin. Každá z těchto základních částí je tvořena řadou dalších částí:
Hlava: čelo, týl, temeno, tváře, oči, noc, uši, brada, ústa
Trup: krk, prsa, břicho, záda
Horní končetiny: rameno, paže, loket, předloktí, zápěstí, dlaň, prsty
Dolní končetiny: stehno, koleno, lýtko, kotník, pata, nárt, prsty, chodidlo

3) ČLOVĚK CHODÍ VZPŘÍMENĚ

Stavba těla člověku je přizpůsobená vzpřímené postavě a pohybu po dvou končetinách. Noha nese váhu celého těla. Umožňuje nám chůzi, běh i skákání. Nohy jsou zvlášť důležité i při některých sportech, např. kopané. Nohy ovládají i pedály při řízení automobilu. Možná se to zdá divní, ale prsty na nohou mají stejné názvy jako prsty na rukou.

4) ČLOVĚK MÁ ŠIKOVNÉ RUCE

Ruce člověka jsou schopné vykonávat i ty nejjemnější pohyby. Ruka umožňuje člověku uchopovat předměty a pracovat. Vyjadřuje také pocity a nálady. Příjemní může být pohlazení rukou. V divadle jsou tleskající ruce odměnou herců za jejich výkon. Vztyčený ukazovák ruky nám beze slov sděluje, že něco není v pořádku. Podle zlatého kroužku na prsteníku poznáme, zda je žena vdaná nebo muž ženatý. Ruka plní v našem životě mnoho úkolů.

Nejčastější otázky položené dětmi:

Jak člověk zemře?
Kolik měří nejvyšší člověk?
Z čeho je oko?
Co se stane, když člověk vypije olej?
Jak člověk roste?
Kolik má člověk kostí?
Kolik řečí se člověk může naučit?
Co se stane, když člověk dostane elektrický šok?
Proč má člověk krk?
Jak se stvořil člověk?
Jak dlouho vydrží člověk bez vody?
Co se stane, když člověku přestane proudit krev do ruky?
Jak je velký mozek člověk?
Jak drží vlasy?

Ukázková hodina III.

Vzdělávací oblast: **Jaro - úvodní hodina**
Vyučovací předmět: **Prvouka**
Ročník: **1.**
Počet žáků: 20
Doba trvání jednotky: 2 vyučovací hodiny

TÉMA: ***JARO - ÚVODNÍ HODINA***

Cíl: Žáci předvedou jarní činnosti
Žák formuluje smysluplnou odpověď na otázky týkající se jara.
Žák rozezná, najde a porovná rozdíly mezi jarem a zimou a nakreslí je.

Metody: Pantomima **E**
Brainstorming **E**
Kmeny a kořeny **U**
Brainstorming **R**
Vénovy diagramy **R** (výtvarná výchova)

Evokace:

Skupinová pantomima (trojice) - z uhádnutých činností dedukují žáci téma, kterým se budou v hodině zabývat. Činnosti pro pantomimu - koledování, velikonoční pomlázka, návrat ptáků z letních krajin, rytí záhonu, rozkvétání kytiček, krmení ptačích miminek, opylování kytek, stromů včelkami.

Brainstorming hromadný - co ještě dalšího nás napadne, když se řekne jaro?

Uvědomění si

Kmen a kořeny - skupinky po čtyřech, jeden zapisovač zůstává na místě, ostatní chodí po třídě a spolužáků se ptají na svou otázku, odpovědi nosí zapisovateli, který je zapíše (10 minut).

otázky: Co tě napadne, když se řeknou velikonoce?
Co byste si na jaře na sebe oblékli?
Co se děje na jaře s přírodou?
Co dělají lidé na jaře? (sporty, zahrada)
Jaký je rozdíl mezi jarem a zimou?

- po ukončení si skupiny přečtou jaké odpovědi získali od spolužáků
- dopíší co jim ještě chybí, co je k jejich otázce napadá
- zapisovač prezentuje odpovědi na otázku své skupiny - píšeme odpovědi na tabuli
- žáci, kteří nepatří k tomuto zapisovači (kmeni) doplňují, co dalšího je ještě napadá

Reflexe

1. prezentace odpovědí + co nového jsme se dnes o jaru dozvěděli (brainstorming)
2. v následující hodině - výtvarné výchově, žáci ve dvojicích zakreslují do Vénových diagramů **„Co je typické pro zimu a jaro a co mají tyto dvě roční období společné:"**

Hodnocení vyučovací jednotky

V hodině se všichni žáci aktivně zapojili do plnění úkolů a slovních vyjádření. Čtyřčlenné skupinky při metodě Kmeny a kořeny byly předem dané vyučujícím, což napomohlo k úspěšnému zvládnutí zadaných úkolů.

Žáci si skupinovou práci zkoušeli poprvé, dělalo jim potíže formulovat srozumitelně odpovědi na zadané otázky. Celkové problémy s vyjadřováním byly úměrné jejich věku.

Pokud bych hodinu vyučovala znovu, tak bych prezentaci odpovědí skupiny nechala skupinu pevně výtvarně ztvárnit a poté teprve prezentovat. Také bych prodloužila hodinu prvouky na 90 minut pro toto úvodní téma.

U Vénových diagramů téměř všechny dvojice byli schopné najít „Co je pro zimu a jaro společné". Jejich nápady mě velice příjemně překvapily.

Úroveň dosažených cílů poznám z:

- Vénových diagramů
- diskuse
- závěrečného brainstormingu
- odpovědí na zadané otázky
- v další navazující hodině prvouky, která se odráží od této úvodní hodiny

2.9 Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Matematiky a její aplikace je základním vzděláváním založena především na aktivních činnostech, které jsou typické pro práci s matematickými objekty a pro užití matematiky v reálných situacích. Poskytuje vědomosti a dovednosti

potřebné v praktickém životě a umožňuje tak získávat matematickou gramotnost. Pro tuto svoji nezastupitelnou roli prolíná celým základním vzděláváním a vytváří předpoklady pro další úspěšné studium.

Vzdělávání klade důraz na důkladné porozumění základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům. Žáci si postupně osvojují některé pojmy, algoritmy, terminologii, symboliku a způsoby jejich využití.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru matematika a její aplikace je rozdělen na čtyři tematické okruhy. V tematickém okruhu ***Čísla a početní operace*** na prvním stupni, ..na který navazuje a dále ho prohlubuje na druhém stupni tematický okru ***Číslo a proměnná***, si žáci osvojují aritmetické operace v jejich třech složkách: dovednost provádět operaci, algoritmické porozumění (proč je operace prováděna předloženým postupem) a významové porozumění (umět operaci propojit s reálnou situací). Učí se získávat číselné údaje měřením, odhadováním, výpočtem a zaokrouhlováním. Seznamují se s pojmem proměnná a s její rolí při matematizaci reálných situací.

V dalším tematickém okruhu ***Závislost, vztahy a práce s daty*** žáci rozpoznávají určité typy změn a závislostí, které jsou projevem běžných jevů reálného světa, a seznamují se s jejich reprezentacemi. Uvědomují si změny a závislosti známých jevů, docházejí k pochopení, že změnou může být růst i pokles, a že změna může mít také nulovou hodnotu. Tyto změny a závislosti žáci analyzují z tabulek, diagramů a grafů, v jednoduchých případech je konstruují a vyjadřují počítačového software nebo grafických kalkulátorů. Zkoumání těchto závislostí směřuje k pochopení pojmu funkce.

V tematické okruhu ***Geometrie v rovině a v prostoru*** žáci určují a znázorňují geometrické útvary a geometricky modelují reálné situace, hledají podobnosti a odlišnosti útvarů, které se vyskytují všude kolem nás, uvědomují si vzájemné polohy objektů v rovině, učí se porovnávat, odhadovat, měřit délku, velikost úhlu, obvod a obsah, zdokonalovat svůj grafický projev. Zkoumání tvaru v prostoru vede žáky k řešení polohových a metrických úloh a problémů, které vycházejí z běžných životních situací.

Důležitou součástí matematického vzdělání jsou ***Nestandardní aplikační úlohy a problémy,*** jejichž řešení může být do značné míry nezávislé na znalostech a dovednostech školské matematiky, ale při němž je nutné uplatnit logické myšlení. Tyto úlohy by měly prolínat všemi tematickými okruhy v průběhu celého základního vzdělání. Žáci se učí řešit problémové situace a úlohy z běžného života, pochopi a analyzovat problém, utřídit údaje a podmínky, provádět situační náčrt, řešit optimalizační úlohy. Řešení logických úloh, jejichž obtížnost je závislá na míře rozumové vyspělosti žáků, posiluje vědomí žáka ve vlastní schopnosti logického uvažování a může podchytit i ty žáky, kteří jsou v matematice méně úspěšní.

Žáci se učí využívat prostředky výpočetní techniky, především kalkulátoru, vhodný počítačový software, určité typy výukových programů a používat některé další pomůcky, což umožňuje přístup k matematice i žákům, kteří mají nedostatky v numerickém počítání a v rýsovacích technikách. Zdokonalují se rovněž v samostatné a kritické práci se zdroji informací. *(Jeřábek, 2004)*

2.10 Plánování vyučovací hodiny

Předložení plánu vyučovací hodiny

Předběžné otázky o plánování vyučovací hodiny - nad čím se můžeme zamýšlet, pokud jsme v dílně se svými kolegy:

1. Mnozí si stěžují na to, že je těžké zařazovat metody objevování a konstruování významu a metody rozvíjení kritického myšlení do nabitých denních programů. může někdo z vás uvést příklad, kdy se setkal s takovým problémem?

V dílně vyvěsíme balící papír nadepsaný „problémy“ a zaznamenáme na něj čtyři nebo pět názorů k této věci.

2. A teď si vzpomeňte, kdy se vám podařilo skloubit zmíněné strategie a metody s běžným programem vyučovací hodiny?

Na balící papír nadepište „Úspěchy“ a opět na něj zaznamenejte čtyři nebo pět úspěšných pokusů.

Tímto způsobem se připravíme na lepší porozumění toho, čím se zabývá tato příručka - totiž plánování vyučovací jednotky, která integruje přístupy, metody a strategie kritické pedagogiky (či pedagogického konstruktivismu) do každodenní výuky, která nerezignuje na množství zvládnuté faktografické látky.

Plánování vyučovací hodiny zaměřené na rozvoj kritického myšlení

Motivace: Proč je právě toto téma významné?
Jak souvisí s tím, co jsem už žáky naučila co budu učit?
Jaké příležitosti ke kritickému myšlení téma nabízí?

Cíle: Co konkrétního se žáci naučí a čemu porozumí?
Jak žáci naloží s tím, co se naučí či pochopí, k čemu konkrétně jim to bude?

Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti: Co musí žáci předem vědět a umět, aby plánovaná hodina měla pro ně smysl?

Hodnocení: Jaké důkazy o tom, že se žáci něčemu naučili, můžeme získat?

Pomůcky a časové rozvržení: Jak časově rozvrhneme jednotlivé činnosti a jak rozdělíme pomůcky podle činnosti?

Týmování: Jak budou žáci rozděleni do skupin?

VLASTNÍ HODINA

Evokace: Jak žáky povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu?

Uvědomění si významu: Jakým způsobem budou žáci zkoumat téma hodiny, její obsah? Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?

Reflexe: Jak žáci použijí obsah a smysl toho, co se v hodině naučili? Jak je povedu k tomu, aby uvažovali o tom, co nového se dozvěděli, aby hledali odpovědi na otázky, které i po hodině zůstaly nezodpovězené, a aby řešili to, co jim není jasné?

Závěr: K jakým závěrům bychom na konci hodiny měli dospět? Jaká míra vyřešení předložených problémů je žádoucí? (do jaké míry je žádoucí vyřešit společně předložené problémy?)

PO HODINĚ

Další výsledky: Jaké další učení může tato hodina vyprovokovat? Co by měli žáci zvládat, když projdou učebním celkem, jehož součástí je i nyní plánovaná hodina?

Diskuse o předloženém plánovacím schématu

Proces plánování je rozdělen do tří fází : *Před hodinou, Vlastní hodina, Po hodině*

PŘED HODINOU

Každý učitel se při formulování tématu, kterému se v hodině chce věnovat, a při hledání nejlepších přístupů k němu zamýšlí tradičně nad obecnými otázkami o významu tématu a o jeho celkovém účelu a cílech, kterých chce jeho prostřednictvím dosáhnout. Učitelé kritického myšlení ale dělají víc: podívají se na materiál podruhé a pozorněji, aby objevili všechny možnosti, které skýtá k podpoře aktivního učení a k rozvíjení kritického myšlení. Oba přístupy k plánování jsou významné.

<u>MOTIVACE, část 1:</u> Proč je právě toto téma důležité?

- **Jaké vazby má téma na to, co se žáci už učili, jak staví na dovednostech, které si žáci již osvojili?**
- **Jak toto téma připraví žáky na další studium dané disciplíny?**
- **Jak je téma spjato s osobními zkušenostmi žáků a s jejich zájmy?**
- **Čemu žáci v budoucnu snáze porozumí a co budou umět díky tomu, že pochopí látku probíranou v této hodině.**

Dobrý učitel není robot: učí z přesvědčení ze srdce. I v případě, že někteří žáci nevidí vazbu mezi tím, co jim učitel předkládá ve škole ke zkoumání, a vlastními životnímu zkušenostmi. Dobrého učitele to nevyvede z míry, měl by studenty pochopit a přesvědčit je o významu zdánlivě odtažitého tématu.

Hodiny mají různou míru toho, čemu říkáme bezprostřední užitek. jistý druh užitku vyplývá z toho, že se učíme nějaké konkrétní disciplíně. hodina může sloužit k tomu, aby žáci získali přesnější představu o základních pojmech této disciplíny, na kterých budou stavět později. například učiteli může jít o to, aby žáci pochopili rozdíl mezi Ústavou a Sbírkou zákonů,protože tak se připraví na pozdější hodinu, ve které bude

úkolem žáků pochopit, jakým způsobem mohou dosáhnout změny nespravedlivého zákona.

Obsah hodiny může mít pro žáky bezprostřední užitek v každodenním životě. Hodina, která je vede například k tomu, aby studovali život své komunity, může být užitečná proto, že kultivuje smysl žáků pro „génius loci“, tedy pro duch místa, učí je vážit si místa, kde žijí, a jeho nejbližšího okolí. Takové téma není významné jen proto, že v žácích prohloubí schopnost nalézt nové, zajímavé a jedinečné detaily v důvěrně známém okolí, ale i proto, že zvýší odolnost jedince vůči zhoubnému vlivu médií, která jakoby pořád naznačovala, že bychom všichni měli žít na nějakém daleko kouzelnějším místě.

hodina může být užitečná jak svým obsahem, tak také tím, že žákům odhaluje mechanismus učení, učí se přemýšlet. Tak tedy, učitelé kritického myšlení na samém počátku plánování vyučovací hodiny se neptají jen na to, jaký význam má obsah hodiny, kterou se chystají odučit, ale pokládají si další otázky o tom, jaké učební procesy zvolené téma vyprovokuje.

<u>MOTIVACE, část 2:</u> Jak je možné využít hodinu pro rozvíjení kritického myšlení?

- **Jaké údaje mohou žáci v průběhu této hodiny sami odhalit nebo sestavit z jiných na základě znalostí dalších informací?**
- **Jaký obsah můžeme zvolit nebo jak ho můžeme žákům podat, aby v žácích vyvolal osobní odezvu, tedy aby se k němu chtěli vyjadřovat a zaujímat nějaký postoj?**
- **Která témata obsažená v rámci mého vyučovacího předmětu vybízejí k více než jedné inspiraci nebo provokují rozdílné postoje?**
- **Jak můžete produktivně zkoumat problém z hlediska několika disciplín?**
- **Jak můžete hodinu využít k rozvíjení schopností zkoumat problém, analyzovat ho, debatovat o něm a aplikovat získané schopnosti na další témata?**
- **Které stránky tématu vybízejí žáky k dalšímu zkoumání nebo k nějaké vlastní navazující činnosti?**

Skutečně efektivní hodina je taková, která inspiruje žáky k vlastnímu zkoumání předloženého problému, k zaujetí osobního stanoviska, k diskusi a k návazné samostatné činnosti. Taková hodina má šanci na to, aby učinila vyučovaná předmět v očích žáků smysluplný a živý a také učí žáky dovednostem z oblasti myšlení a komunikace a učení se po celý život.

Zdaleka ne každý materiál - a zejména ne materiály z učebnic - je příhodný jako východisko k tomu druhu uvažování, který předpokládají výše uvedené otázky. Doporučuje se proto učiteli, aby si otázky položil dříve, než vejde do hodiny, dokud je ještě čas doplnit články v učebnicích novinovými výstřižky, vyprávěním, fotografií či kresbou, které otevírají nejrůznější cesty, jimiž se může hodina ubírat.

A konečně, ať má hodina v našich očích sebevětší smysl, musíme být stále připraveni na to, abychom její význam dokázalo objasnit i žákům. V nepříliš

pravděpodobném případě, že nejsme schopni smysl hodiny určit, měli bychom hledat alternativní variantu.

CÍLE:

- Co konkrétního se žáci naučí a čemu porozumí?
- Jak studenti naloží s tím, co se naučí či pochopí, k čemu konkrétně jim to bude?

V každé hodině může učitel sledovat několik cílů. V ideálním případě by cíle měly být zároveň ***specifické (vymezené)*** a ***prokazatelné (měřitelné - zřejmé),*** a některé z nich (ale ne nezbytně všechny) by měly přispívat k rozvoji myšlení vyššího řádu.

Specifické cíle jsou takové, které jsou dostatečně přesně vymezeny. Například když řekneme, že chceme učit o „revolucích roku 1848“, nestanovili jsme cíl tak specificky, jako když řekneme, že budeme učit o „...filozofických, politických a uměleckých zdrojích revolučního hnutí roku 1848 ve Francii a Rumunsku“. Druhá formulace vymezuje téma mnohem přesněji. Ale nestanovuje cíle měřitelné, prokazatelné.

Prokazatelné (měřitelné) cíle popisují viditelné změny v jednání, které žáci vykazují, nebo produkty, které žáci vytvoří jako výsledek absolvované hodiny. Příklad prokazatelného (měřitelného) cíle může být: „Žáci budou umět vyjmenovat po dvou příkladech jevy z oblasti politické, filozofické a umělecké, které vedly k revolučnímu roku 1848 ve Francii a Rumunsku.

Nyní je cíl stanoven specificky (dostatečně vymezeně), tak měřitelně. Ale stále ještě dosažení tohoto cíle přispěje k rozvoji myšlení vyššího řádu žáků.

Ještě důležitější je tedy vědět, jakou úroveň přemýšlení, uvažování od žáků vyžaduje dosažení vytyčeného cíle. **Cíle, které vyžadují myšlení vyššího řádu, vyžadují od studentů víc než opakovat nebo pochopit informace přednesené učitelem.** (Příklady cílů, které vyvolávají myšlení vyššího řádu, jsou uvedeny níže.) To, že si žáci zapamatují, co jim učitel nebo učebnice předložili, a že tomu porozumí, má nepochybně svou hodnotu. Ale učitelé kritického myšlení doufají, že ctižádost žáků v tom, jak naložit s obsahem předložené hodiny, jde dále. Spektrum uvažování žáků nad obsahem hodiny hodně široké. Jednotlivé stupně můžeme popsat následovně:

- **Znalosti:** Schopnost zopakovat slyšené v téže formě.
- **Porozumění:** Schopnost formulovat myšlenku vlastními slovy.
- **Použití:** Rozpoznání nového případu, který lze úspěšně řešit aplikací naučeného. Schopnost řešit nový problém strategií přímo odvozenou z té, které se žák naučil.
- **Analýza:** Nalézání příčin a následků a dalších formovaných částí nějakého jevu, myšlenky apod.
- **Syntéza:** Schopnost zkombinovat několik prvků nebo myšlenek do nového celku: Vytvořené nové verze, schopnost převést myšlenku z jednoho prostředí nebo z určitého žánru do jiného, schopnost řešit komplexní problém kombinací několika nápadů.
- **Úsudek:** Schopnost posoudit, natolik nějaký zdroj informací nebo nějaká myšlenka odpovídá na naše otázky

Jako možné se jeví následující cesty:

- hledání osobního vztahu k tématu nebo k jeho části
- přemýšlení o tom, jakými příklady z vlastního života by žáci mohli dokreslit předloženou látku
- postavení dvou myšlenek nebo předmětů proti sobě (porovnání)
- promýšlení důvodů, které podporují postoj, který žáci zaujali k problému, jímž se v hodině zabývají
- zaujetí nějakého postoje a jeho obhajoba proti protiargumentům
- vymýšlení jiného způsobu, jak prezentovat tutéž myšlenku, nebo změna některých partií a sledování, v co tato změna ústí
- posouzení a rozhodnutí, co se ještě musí k danému tématu probrat
- rozhodnutí o nejlepším algoritmu činností, které přispějí k vyřešení sporných otázek, které vyplynuly z hodiny

Pokud učitel má na zřeteli všechny tři složky - specifičnost/vymezenost cílů, měřitelnost/zřetelnost cílů a různé úrovně myšlení - stojí před nutností koncipovat takové cíle, které vyústí jednak v to, že se žáci naučí předložené látce, ale současně musejí zvládnout náročnější intelektuální postupy, než jaké vyžaduje pouhé vstřebání látky.

Hodina může mít více postupných cílů. V případě tématu roku 1848 můžeme stanovit postupné narůstání obtížnosti stanovených cílů následujícím způsobem:
1. *Žáci dokáží vyjmenovat nejméně dva faktory z oblasti filozofie, politiky a umění, které ovlivnily revoluční události roku 1848.*

2. Žáci dokáží porovnat úlohu žáků a inteligence v revolučních událostech roku 1848 a při středoevropské revoluci roku 1989.

3. Žáci dokáží napsat přípravnou práci (s uvedením příkladů) o vztahu mezi vlastními politickými postoji a dobovými politickými hnutími.

Obdobně formulovaná řada cílů umožní žákům projít několikerými úrovněmi myšlení: žáci se musejí vyrovnat s předloženými informacemi, musí se ponořit do spleti důsledků či asociací vyvolaných těmito informacemi a pokoušejí se uplatnit smysl informací na své vlastní zkušenosti, ve vlastním životě. Pokud se podaří, že činnosti, které učitel připraví, vedou skutečně k lepšímu myšlení v hodinách, každý učitel nám jistě dá zapravdu, že takový výsledek stojí za čas, který musel být na přípravu vynaložen.

2.11 Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti

Co musí žáci předem vědět a umět, aby plánovaná hodina měla pro ně smysl?
a) předchozí znalosti z obsahu
b) schopnost používat naučené myšlenkové a učební procesy

Je obecně uznávaným faktem, že žáci potřebují navazovat při učení na dosavadní znalosti, které o tématu mají. Piaget a jeho kolegové definovali učení jako proces slučování nových informací s těmi, které jsme už o světě získali, a v průběhu procesu,

kterým rozšiřujeme své informace, jsem takového slučování schopni. Z definic vyplývá, že žáci musejí mít nezbytné předchozí informace o tématu, mají-li pně zužitkovat aktuální hodinu, hodinu probíhající právě toto dopoledne. Pokud pro konkrétní hodinu nepotřebují žáci velký rozsah předchozích informací, postačí, uvedeme-li je do tématu informacemi o některých zajímavých okolnostech vztahujících se k danému tématu. Pokud je množství požadovaných informací větší, vyžaduje takovou organizaci celého kurikula, v níž to, co se mám učit dnes, přirozeně navazuje na to, co jsem se naučil včera.

Co už není tak samozřejmé, zvláště když zkoušíme nové způsoby vyučování a učení, je fakt, že žáci potřebují v procesu přemýšlení a učení získat také dovednosti, na které by mohli navazovat. Můžeme například chtít, aby žáci použili metodu myšlenkových map (clustering) v evokační fázi při hodině zaměřené na odhalování kořenů, z nichž vyrostlo revoluční hnutí roku 1848. Pokud jsme danou techniku nikdy dříve se žáky nezkoušeli, může se stát, že se jejich pozornost upne více na zvládnutí techniky než na téma, o kterém mají uvažovat. Abychom toto nebezpečí eliminovali, naučíme žáky techniku tvoření myšlenkových map nejprve na nějakém jednodušším tématu, např. na druzích populární hudby, a teprve pak využijeme clustering pro zjištění, co si žáci myslí o inflaci. Nutnost rozvíjet dovednosti, na kterých mohou žáci dále stavět, vyžaduje také, aby se žáci naučili pracovat kooperativně ve skupinách nebo aby získávali praxi ve studijních dovednostech. (opět, pokud čas vynaložený na promyšlení práce s předchozími znalostmi a dovednostmi vedl k tomu, že si z hodiny odnesla nové poznatky větší část žáků, není to čas promrhaný.)

HODNOCENÍ:

Jaké důkazy o tom, že se žáci něčemu naučili, můžeme získat?

A. … důkazy o tom, že žáci se učí obsahu hodiny

B. … důkazy o tom, že žáci si odpovídají způsobem procvičují také procesy myšlení a učení

1. Jaké uvažování od žáků očekáváme? Jak rozpoznáme, že přemýšlejí odpovídajícím způsobem?

2. Jaké učení strategie a jaké procesy ve skupině očekáváme, že proběhnou? Jak poznáme, že žáci je procvičují odpovídajícím způsobem?

Můžeme doporučit, aby učitel přemýšlel o hodnocení práce v hodině dříve, než ji realizuje. Velký díl práce na hodnocení se může udělat v průběhu hodiny, a ne až po jejím skončení, jak jsme zvyklí z tradice.

Otázky spojené s hodnocením jsou dvojí povahy. Učitelé se chtějí ujistit, že žáci si osvojili probíranou látku. Ale učitelé se také chtějí přesvědčit o tom, že se studenti učili přemýšlet a učili se učit.

K hodnocení je možné použít celou řadu strategií. Protože je to obsáhlé téma, budeme se jím zeširoka zabývat v samostatné dílně.

Pomůcky a časové rozvržení

Jak časově rozvrhneme jednotlivé činnosti a jak rozdělíme pomůcky podle činností?

Je potřeba pro plánovanou hodinu nějaký speciální text nebo pomůcka? Tomu bychom měli věnovat pozornost v tomto stadiu plánování.

Těžší práce nás čeká s plánováním časovým. Před učitelem je celá spousta možností. Jestliže je jednotkou časového plánování jednotlivá vyučovací hodina, je třeba velmi opatrně nakládat s časem věnovaným dílčím činnostem. Ani zkušený učitel nemůže na minutu předpovědět, kolik času zabere skupinová aktivita, aby při ní byl naplněn vytčený záměr. Plánuje činnosti tak, aby probíhaly co možná plynule, využívá „urychlovací" strategie, např. vysvětlení pokynu k práci ještě před tím, než se žáci rozdělí do skupin, aby pak neztráceli čas tím, že budou zjišťovat, co vlastně mají dělat. Jestliže „Přemýšlení ve dvojicích" vymezil učitel v časovém plánu na 5 minut, ví, že musí část „sdílení" zastavit po dvou nebo třech výrocích, i když zbude hodně žáků, kteří by také chtěli mluvit, ale nedostane se na ně – učitel si musí zapamatovat pro příště, kdo už mluvil, a začít těmi, kteří ještě nedostali příležitost. Konečně učitel může naplánovat *rozšiřující činnost,* jíž se žáci mohou věnovat mimo hodinu. Takový postup je vhodný tehdy, když je málo času a některé otázky by zůstaly neuzavřeny.

Další možností je rozplánovat lekci na více vyučovacích hodin. Je například možné zařadit evokační fázi na konec jedné hodiny, uvědomění si významu zadat ve formě nějaké konkrétní činnosti za domácí úkol, který vypracují žáci samostatně (může spočívat ve vlastní četbě a deníkových záznamech apod.). Činnosti zaměřené na reflexi mohou probíhat v části další hodiny nebo ji mohou vyplnit celou. Může na ně navázat rozšiřující činnost anebo jiná evokační aktivita zaměřená na nový zorný úhel, pod kterým můžeme dané téma zkoumat, anebo na zcela jiné téma.

Rozdělení do skupin

Jak budou žáci rozděleni do skupin?

Je zde mnoho způsobů, jak rozdělení do skupin může podpořit u žáků iniciativu v procesu učení. Mezi tyto tragedie patří např. Rohy, Jig-saw (skládankové učení), turnaje týmů a další. Také rozhodnutí použít či nepoužít strategie jako Sdílení ve dvojicích nebo párové čtení je rozhodnutí týkající se dělení skupin. Tato rozhodnutí je nejlépe naplánovat před vlastní hodinou.

Vlastní hodina

Třífázový model – ***evokace, uvědomění si významu, reflexe -*** je osou vyučovací hodiny, jejíž plán zde předkládám.

EVOKACE: Jakým způsobem dovedeme žáky k tomu, aby formulovalo vlastní otázky a cíle učení?

- **Jak dosáhneme toho, aby se žáci soustředili na uvažování o tématu?**
- **Jak vzbudíme jejich zvědavost?**
- **Jak jim připomeneme, co už znají?**
- **Jak je dovedeme k tomu, aby se ptali?**

Nejprve budeme promýšlet strategie vhodné pro fázi *evokace*. Učitel má z čeho vybírat, ale všechny metody slouží stejným účelům: mají pomoci žákům, aby si ujasnili a utřídili znalosti, které už o tématu mají, aby začali být zvědaví a aby si sami stanovili, proč se učí. Řečeno jinými slovy: účinná evokační strategie motivuje žáky k aktivnímu učení.

<u>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU</u>: Jakým způsobem budou žáci zkoumat a osvojovat si obsah hodiny?

A. Ukázka nebo prezentace: Jaký obsah bude prezentován nebo zkoumán? Proč?
B. Vlastní bádání žáků: Co budou žáci v průběhu hodiny dělat, aby pochopili smysl předkládaného učiva?

Následující část hodiny může být podle potřeby obsahově i časově dosti pružná: může se omezit na jednu vyučovací jednotku (hodinu), nebo může trvat několik dnů či dokonce týdnů. V této části sledujeme dva účely: jednak chceme, aby se žáci seznámili s materiálem, který jim předkládáme, dále chceme, aby žáci tento materiál aktivně zkoumali, aby sami hledali nebo konstruovali jeho smysl.

V této fázi opět můžeme vybírat z celé řady metod.

<u>REFLEXE:</u> Jak žáci použijí obsah a smysl toho, co se v hodině naučili? Jak je povedu k tomu, aby uvažovali o tom, co nového se dozvěděli, aby hledali odpovědi na otázky, které i po hodině zůstaly nezodpovězené, a aby řešili to, co jim není jasné.

A. Diskuse nebo zadání písemného úkolu
B. Řízená praxe (procvičování dovedností)

V rámci třífázového modelu *Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe* je právě ***reflexe*** tou fází, v níž žáci používají to, čemu se naučili, něco s tím činí: zkoumají možnosti využití naučeného, uvažují nad smyslem naučeného z hlediska svých vlastních životních zkušeností nebo zaujímají postoje k problémům, které se v souvislosti s probíraným tématem objevily. Povšimněte si, že zde bychom mohli rozšířit svou koncepci této fáze učení o „aplikaci“, kterou bychom postavili vedle reflexe. V předmětech, v nichž se vyučuje nějakým konkrétním operacím, sledům kroků, jako je matematika nebo přírodní vědy nebo literární analýza, často volíme řízenou praxi: aplikaci operace, algoritmu či strategie na řešení nových problémů nebo na práci s novým textem. Řízená praxe následuje poté, co žáci pochopili základní kroky vyučované operace, a může buď nahrazovat reflexní aktivity nebo je doplňovat.

Pro fázi reflexe máme k dispozici spoustu konkrétních metod a technik. Výběr ovlivní jednak konkrétní předmět, který právě studujeme, jednak úroveň žáků a také čas, který máme vyhrazen pro probírání daného tématu. Mnoho z těchto činností lze realizovat v rozsahu jedné vyučovací hodiny, ale některé mohou pokračovat i po hodině formou domácího cvičení nebo mohou přejít do další hodiny.

ZÁVĚR: K jakým závěrům bychom na konci hodiny měli dospět? Jaká míra vyřešení předložených problémů je žádoucí? (do jaké míry je žádoucí vyřešit společně předložené problémy?)

Učitel by se měl rozmyslet předem, jakého druhu by měly být závěry, ke kterým chce v hodině dospět. Jaká míra dořešenosti problému je žádoucí? Co z tohoto hlediska umožňuje samo téma? Obsahuje téma nějaká fakta, koncepce nebo principy, které by si žáci měli osvojit – a měli by sami vědět, k čemu jim téma mohlo být dobré?

Například hodina fyzika může zažít tím, že budeme předvídat, pozorovat a diskutovat příčiny a následky – a to vlastně v libovolném pořadí. Ale pro žáky může být důležité, aby z hodiny odcházeli a znali přesně fyzikální zákon, který se vztahuje k činnosti, kterou jsme se v hodině zabývali.

Jiný příklad: máme před sebou nějaké konkrétní problémy, které jsme nevyřešili v hodině? Pokud ano, oznámíme žákům, že problém zůstává nevyřešen, a vyzveme je k jasnému formulování těch postojů, které nejsou ve shodě, které stojí proti sobě. Můžeme je třeba porovnat s postoji myslitelů z různých období. Můžeme hovořit o tom,čeho by bylo třeba, jaký druh bádání bychom museli uskutečnit, pokud bychom se chtěli řešení přiblížit.

Například po dlouhé diskusi o otázkách státních sociální politiky se žáci mohou ostře rozdělit do dvou „nesmiřitelných“ táborů: jedni tvrdí, že stát má být vstřícný a pečovatelský, aby se lidé už od dětství učili důvěře a pozitivním postojům, které jsou potřebné, aby z nich vyrostli platní občané státu. Druzí žáci obhajují stanovisko, že pečovatelský a ochranitelský stát jen podkopává vlastní iniciativnost lidí a činí je línými a závislými.

V tomto případě se může učitel snažit, aby každá skupina zformulovala své přesvědčení co nejjasněji a aby se pokusila najít vztah mezi svým názorem a základními přístupy liberální politiky na jedné a konzervativní politiky na druhé straně (nebo mohou žáci hledat paralely či kontrasty i v jiných oblastech, jako je třeba náboženství, etika, sociální psychologie). Dále mohou žáci zvážit, jaké další vědomosti by potřebovali získat a čemu všemu by měli porozumět, aby pokročili na cestě k řešení tohoto problému. V každém případě je plodem takové diskuse řada námětů pro další bádání žáků - ať už celé třídy společně nebo jednotlivých pracovních skupin.

PO HODINĚ

Na hodinu navazují rozšiřující aktivity, pokud o nějakých uvažujeme.

Extenze – rozšíření:

- **K jakým dalším činnostem nebo k jakému učení může hodina žáky vést?**
- **Jak můžeme využít naučené postupy k dalšímu zkoumání?**
- **Jaké otázky si žádají odpovědí?**
- **Co bychom měli udělat, když jsme právě uzavřeli hodinu?**

Rozšiřující činnosti plní řadu úkolů. Nejdůležitější je, že nabízejí žákům příležitost pracovat nezávisle, samostatně a využívat myšlenek nebo praktických dovedností, kterým se naučili v hodině. A protože se obyčejně provozují mimo školu,

je pravděpodobné, že umožní žákům, aby si rozšířili své akademické, školní znalosti a aby je zkonfrontovali se skutečným životem (své komunity). Další výhodou takových rozšiřujících činností (pokud je zaneseme do svého učebního plánu) je, že z nás alespoň částečně snímají časový stres – víme, že některé stránky probíraného problému nemusíme řešit v rámci vyučovací hodiny.

Účinné rozšiřující činnosti zahrnují mnoho takových, které se podobají těm z následujícího seznamu:

Rozhovory (interview) – Žáci vyhledají ve svém okolí odborníky na dané téma a ptají se jich. Některá témata jsou pro tuto činnost zvlášť vhodná. Například se žáci mohou vyptávat usedlíků na historky, které dokreslí vztahy mezi různými národy nebo etnickými skupinami. nebo se jich mohou žáci ptát nato, jak se rodiny z okolí vyrovnaly s ekonomickými obtížemi. Žáci se také mohou vyptávat na vzpomínky na důležité historické události, jako je třeba maďarská revoluce, Pražské jaro, druhá světová válka a podobně.

Samostatné zkoumání tématu- Pokud už jsme vyčerpali všechny informace, které jsme měli k dispozici v učebnici nebo z jiného zdroje v hodině, můžeme žáky poslat do knihovny, aby zjistili o tématu další podrobnosti.

Písemná pojednání, eseje – Žáci píší eseje, ve kterých formulují své stanovisko k problému, o kterém předtím diskutovali v hodině.

Tvořivé psaní – Žáci mohou napsat samostatný text a pokusit se přitom napodobit styl, kterým psal právě probraný autor.

Plakáty – Když žáci zaujali nějaké stanovisko k probíranému problému (jakým může být třeba ochrana životního prostředí), mohou vytvořit plakáty nebo informační brožurky nebo napsat novinový článek, jejichž cílem je vyvolat odezvu lidí přimět je k nějaké akci.

Dramatizace- Malé skupinky žáků si mohou ve volném čase připravit představení nějakého díla nebo jeho části a to pak sehrát pro spolužáky v hodině nebo dětem v dětské domově nebo v léčebně pro dlouhodobě nemocné apod.

Průzkumy mínění – Problém, o kterém jsme mluvili ve třídě, mohou žáci porovnat s názory lidí z komunity, ve které žijí.

Shromažďování údajů – Žáci mohou zaujmout různá stanoviště ve městě a sbírat údaje, které dále shromažďují a analyzují ve třídě. Mohou například počítat, kolik viděli kouřících mužů a žen v poměru k celkovému počtu pozorovaných dospělých.

Aplikace naučeného na nové případy – Žáci, kteří se v hodině naučili analyzovat nějaký problém, použijí nyní tentýž druh analýzy na nový případ. tak třeba žáci mohou diskutovat o tom, jak Brutus ze Shakespearovy hry Julius Caesar odpovídá Aristotelově definici tragického hrdiny. Samostatně mohou žáci vyzkoušet tatáž kritéria na dalších postavách Shakespearových tragédií.

3. VÝUKA ANGLIČTINY A INTEGRACE PŘEDMĚTU

3.1 Využití autentických obrázkových knih pro výuku angličtiny a integraci předmětu

Proč příběhy ve výuce?

Existuje mnoho důvodů, proč využívat příběhu ve výuce všeobecně a ve výuce cizích jazyků obzvláště. Děti mají rády vyprávění od nejútlejšího věku a jejich obliba příběhu většinou přetrvává i ve školním věku. Ve škole již znají některá ustálená pravidla vyprávění a dovedou již předvídat, co může následovat pokud vyslovíme formulku: „Bylo, nebylo ….“ Těchto znalostí můžeme od samého počátku využívat i ve výuce cizího jazyka. Příběhy většinou motivují děti k poslechu, prezentují jazyk ve známém a snadno zapamatovatelném kontextu, slouží k iniciování komunikace mezi dětmi, stmelují dětský kolektiv společným zážitkem vyprávění nebo čtení, podporují dětskou představivost, spojují svět příběhu s reálnými zážitky, vedou k pochopení událostí každodenního života, k vysvětlení některých osobních zážitku a sdílení pocitu a názoru.

Některé specifické rysy příběhu zaručují efektivní výuku cizích jazyků. Jsou to především:

- jazyk, formulky, fráze, které se v příbězích často opakují
- děti rády poslouchají příběhy znovu a znovu, často se spontánně připojují k vyprávění
- učitel může pomocí příběhu prezentovat, procvičovat, upevňovat jazykové celky ve smysluplném, známém a přesto velmi rozmanitém kontextu
- při poslechu příběhu si děti neuvědoměle osvojují rytmus, intonaci a výslovnost jazyka
- příběhy oslovují děti svým obsahem a odpovídají jejich duševnímu vývoji
- příběhy rozvíjejí dětské strategie učení se cizímu jazyku jako jsou např. porozumění hlavní myšlence, předvídání, odhadování neznámých slov z kontextu, tvoření hypotéz, využívání vizuálních a zvukových vjemů k porozumění a využívaní svých všeobecných znalostí světa k porozumění cizojazyčného příběhu
- příběhy také vedou k propojování školního a reálného světa, k mezipředmětovým vztahům, k pochopení kulturních rozmanitostí a ocenění vlastní identity
- příběhy, zvláště čtené z knih, vedou děti ke čtenářství a k rozvoji čtenářské gramotnosti jak ve svém rodném jazyce tak v jazyce cizím

Všechny výše uvedené argumenty by měly přesvědčit učitele cizích jazyků, že zařazovaní příběhu do každodenní výuky vede k zábavnější a efektivnější práci v hodinách.

U příběhu, který bude prezentován v praktické části, se předpokládá, že mu bude věnováno několik vyučovacích hodin cizího jazyka i jiných předmětů. Učitel se může dostat do konfliktu s rodiči, kteří nemusí mít pochopení pro nové metody práce, nebo s kolegy, kteří zastávají spíše tradičnější metody.

3.2 Využití příběhu v kontextu RVP ZV

Základní principy pro vytváření Školních vzdělávacích programu určuje schválený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tyto cíle a pojetí vzdělávání na ZŠ charakterizovány následujícím způsobem:

„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáku se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problému. Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmů a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonu a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolu, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech.

Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a břehem celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na živote společnosti.“

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáku s lehkým mentálním postižením.

Základní charakteristiky využití příběhu ve výuce na 1. stupni ZŠ dokládají, že v mnoha ohledech splňují požadavky RVP. Svým propojením s reálným životem a individuální interpretací příběhu splňují požadavky nenásilného přechodu do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Příklady dokáží, že příběhy mohou být spojeny s činnostním učením, jsou motivační a vedou děti k poznávání a řešení problému. Využití příběhu je vždy spojeno s příjemnou pracovní a vstřícnou atmosférou a vede ke sdílení pocitu, čímž přispívá ke spolupráci žáku.

Také hodnocení dosažených dovedností a znalostí je založeno na jiných než tradičních postupech a respektuje individuální rozvoj žáků. Velkým přínosem je propojení jednotlivých vzdělávacích oblastí a rozvíjení klíčových kompetencí.

3.3 Výběr vhodných příběhů

Výběr vhodných příběhů je základním předpokladem k tomu, aby byl využit celý potenciál této metody. Ačkoliv je toto zaměřeno na výuku cizího jazyka, neměla by jazyková úroveň tvořit jediné kritérium výběru příběhu.. Z dostupných materiálů se učitel rozhoduje, zda využije přímo autentické dětské literatury, tj. takové, která

je publikována pro děti žijící v cizojazyčné oblasti, nebo upravené příběhy vhodné pro výuku cizího jazyka. Obojí má své výhody a nedostatky.

Při výběru vhodného příběhu by se učitel měl zamyslet nad následujícími otázkami:

- Je příběh zajímavý a vhodný pro věkovou kategorii žáků?
- Je jazyk příběhu odpovídající pokročilosti žáků (nezapomeňte, že podle S. Krashena by měl být kousek nad aktuální úrovní žáků) a je to jazyk autentický?
- Je příběh, pokud je čten z knihy, vhodně ilustrován, podporuje dětskou představivost a vizuální vnímání dítěte?
- Obsahuje příběh opakované jazykové celky a jiné jazykové prostředky typické pro příběhy?
- Je příběh poučný, s humornými prvky, snadno zapamatovatelný ?
- Má příběh všeobecně vzdělávací potenciál, tj. děti se naučí novým učebním strategiím, možnost využití napříč předměty, seznámení a srovnání různých kultur, má co nabídnout všem žákům s ohledem na mnohočetné inteligence?
- Je příběh motivující, posiluje pozitivní pocity, dává možnost uspět všem žákům, podněcuje zájem dovědět se více?
- Je možné posilovat spolupráci a komunikaci mezi žáky pomocí příběhu?

To jsou jen některá základní kritéria výběru vhodného Příběhu..

3.4 Metody a způsoby využití příběhu

Práce s příběhem v několika fázích:

1. Fáze přípravná, iniciační, motivační (pre-reading, pre-telling)

V této fázi by učitel měl především motivovat děti k poslechu či čtení příběhu, vzbudit jejich zájem, zjistit, co děti již znají z tematické oblasti, kterou se příběh zabývá, jaké praktické životní zkušenosti mohou s příběhem spojit. Zároveň učitel může děti připravit v oblasti jazykové, naučit nová klíčová slova, upozornit na strategie, které mohou využívat, aby příběh snáze pochopily.

2. Fáze čtení či vytrávení příběhu (while-reading, while-telling)

Zde by se měl učitel velmi zodpovědně připravit na čtení či vyprávění jak po jazykové stránce (nacvičit výslovnost, čtení textu vzhůru nohama, připravit text k vyprávění, možná vysvětlení složitějších pasáží jednodušším jazykem, parafrázování), tak po dramatické stránce (prvky dramatického čtení, změny hlasu, gesta, udržování kontaktu s posluchači, využití ilustrací) a také po metodické stránce (jak udržet pozornost posluchačů, jak je nenásilně začlenit do čtení či vyprávění, v jakých časových úsecích číst či vyprávět).

3. Fáze opakovací, konsolidační, shrnující (post-reading, post-telling)

V této fázi se učitel vrací k příběhu a spojuje ho s výukou v jiných předmětech, s reálným životem, opakuje jazykové struktury z příběhu, zjišťuje, jak příběh oslovil

žáky a zda se na jeho základě dověděli nové věci, naučili nové dovednosti a utvořili si nové postoje.

Tyto tři fáze se mohou vyskytnout v rámci jedné vyučovací hodiny, ale k využití úplného potenciálu příběhu doporučuji je rozvinout do několika vyučovacích hodin nebo na nich pracovat formou projektového vyučování v různých předmětech.

4. VÝUKA A ŽÁCI

4.1 Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na základní škole, kterou navštěvuje můj syn Jakub, a kde jsem byla na pedagogické praxi, mají dlouholeté zkušenosti s integrací žáků různého postižení (zrakové, sluchové, tělesné), vadami řeči, autismem, poruchami učení a chování.

Nejčastější skupinou žáků se speciálními potřebami jsou na této škole žáci s vývojovými poruchami učení a chování. Tito žáci jsou v evidenci školního psychologa, popř. klinických psychologů a SPC. Většina z nich je zařazena do běžného typu třídy jako integrovaní žáci. Pro tyto žáky zpracovávají individuální vzdělávací plány na základě doporučení PPP nebo SPC, jež zohledňuje i názor zákonného zástupce, vychází z učebních dokumentů a respektuje potřeby žáka. Žáci s těžkou formu SVPU jsou zařazeni do specializovaných tříd se sníženým počtem žáků, kterou vyučuje speciální pedagog. Žáci se zrakovým postižením a tělesným postižením se zúčastňují výuky pomocí asistenta.

Vzdělávání žáků se zrakovým a sluchovým postižením

Tito žáci budou vzděláváni ve třídách na 1. a 2. stupni školy formou individuální integrace. Budou se vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Budou navštěvovat dle individuálních potřeb předměty vedené speciálním pedagogem: individuální logopedickou péči, seminář z českého jazyka.

Vzdělávání žáků s tělesným postižením

Vzdělávání žáků tělesně postižených bude probíhat ve třídách na 1. a 2. stupni školy formou individuální integrace. Žáci se budou vzdělávat podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení SPC budou realizovány změny v učebním plánu. Protože škola není bezbariérová, je nutné vyžadovat přítomnost osobního asistenta, který bude pomáhat žákovi (jednomu i více) při přizpůsobování se školnímu prostředí, bude pomáhat učitelům při komunikaci s tímto dítětem, pomáhat při komunikaci dítěte s ostatními žáky a také při komunikaci školy s rodiči postiženého žáka. Budou navštěvovat dle individuálních potřeb předměty vedené speciálním pedagogem: individuální logopedickou péči, popř. seminář z českého jazyka.

Vzdělávání žáků s autismem.

Jedná se o žáky s lehčími formami autismu (s autistickými rysy). Vzdělávání těchto žáků bude probíhat ve třídách na 1. a 2. stupni školy formou individuální integrace. Ve spolupráci a na doporučení SPC se budou žáci vzdělávat podle zpracovaného vzdělávacího plánu. Na základě posouzení SPC závažnosti postižení bude požadována přítomnost osobního asistenta. Budou navštěvovat dle individuálních potřeb předměty vedené speciálním pedagogem: individuální logopedickou péči, seminář z českého jazyka.

Vzdělávání žáků s poruchami učení

Žáci, u kterých se objevují příznaky některého z vývojových poruch učení, jsou posílání se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou pak tyto děti zařazovány do reedukční péče. S dětmi pracují na 1. a 2. stupni speciální pedagogové. Každý týden probíhá jedna vyučovací hodina – seminář z českého jazyka. Vzdělávání těchto žáků probíhá ve třídách na 1. a 2. stupni školy formou individuální integrace. Kromě individuálního vzdělávacího plánu učitelé respektují zvláštní a doporučované postupy konzultované s psychologem nebo SPC. U žáků s poruchami chování bude nutné v procesu vytváření klíčových kompetencí klást zvýšený důraz na samostatné rozhodování, kritické myšlení a výchovu k práci a ke spolupráci. Učitel si s žáky ve třídě stanoví přesná pravidla chování a způsob komunikace ve třídě i mimo vyučování s tímto žákem. Mají zde dobré zkušenosti se zavedením systému pochval a trestů.

Vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním

Do této skupiny patří především žáci dlouhodobě nemocní, kteří do školy nedochází nebo se výuky účastní pouze částečně (s ohledem na únavu, momentální zdravotní stav). V ojedinělých případech lze ze zdravotních důvodů využít zvláštního způsobu povinné školní docházky nebo individuálního vzdělávacího plánu. Dbají na spolupráci s rodinou, individuální péči pedagogů i na zájem a pochopení spolužáků. Žákům dlouhodobě nemocným pomáhají zařadit se zpět do kolektivu, poskytují individuální konzultace, pomáhají s pochopením učební látky, respektují časový prostor potřebný na rekonvalescenci, spolupracují s odborníky z řad lékařů i psychologů.

4.2 Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných

Vytváření podmínek pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků je uloženo školským zákonem a specifikováno prováděcím předpisem k tomuto zákonu – vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí a žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
Škola vyhledává a rozvíjí talent a mimořádné nadání žáků. Při zajišťování mimořádného nadání žáků spolupracuje s poradenským pracovištěm (Mensa) a na základě závěrů odborného vyšetření sestavuje a realizuje individuální vzdělávací plán. Pro takovéto žáky je určen koordinátor z řad učitelů, který vyhledává a připravuje příležitosti pro rozvoj mimořádného nadání. Tito žáci pak individuálně navštěvují vybrané bloky výuky ve vyšších ročnících. Koordinátor úzce spolupracuje s rodinou nadaného žáka a s odborníky.

Zařazení nadaných žáků do základního vzdělávání vyžaduje od učitelů náročnější přípravu na vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech. Pro tyto žáky je zapotřebí zvýšené motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky, především v těch vyučovacích předmětech, které reprezentují nadání dítěte. Žáci jsou zapojováni do soutěží a olympiád, ať už v rámci školy nebo mimo ni.

4.3 Hodnocení dovedností čtení a psaní v primární škole

Změny v chápání pojmu gramotnost

- Původně pouze ovládání trivia – čtení, psaní, počítání (v základní podobě).
- V 60. letech 20. století se objevuje pojem funkční gramotnost – ovládání trivia se stalo samozřejmostí, pozornost je zaměřena na schopnost využít získané dovednosti ve svůj prospěch.
- Gramotnost je bránou ke vzdělání, usnadňuje a mnohdy umožňuje získávání a zpracování informací.

Pojetí čtení

- Čtení – v technickém smyslu schopnost číst správně, přiměřeně rychle, s porozuměním a s odpovídajícím výrazem (konec 2. ročníku).
- Čtenářská gramotnost – čtení a psaní nad úrovní elementární gramotnosti. Je to schopnost používat tištěný a písemný materiál k uspokojení širokých potřeb člověka, k rozšiřování vědomostí a rozvoji potenciálu osobnosti. Není to čtení v technickém slova smyslu, ale zpracování informací uvedených v textu a jejich použití na řešení určité situace (od 3. ročníku).

Charakteristiky čtení v primární škole

Cílem učitele při vytváření a rozvíjení čtenářských a písařských dovedností žáků dosud je:

- správné čtení (přiměřených textů),
- následná doslovná (v lepším případě volná) reprodukce,
- automatizace čtenářského výkonu.

Produktem užívaných postupů tak je většinou žák, který nemá problém s technikou čtení, tzn. dodržuje kvalitativní i kvantitativní znaky. Číst tedy umí, ale nečte, neboť tuto činnost bere jako technickou záležitost, které se prostě musel naučit

Proto je třeba žáky učit také

a. text vnímat,
b. hledat v něm vlastní hodnotu (vytvářet si názor a postoj),
c. dělat si v něm „svůj pořádek“,
d. identifikovat informace,
e. dávat je do souvislosti s předchozími (nově strukturovat).

Učitelé by měli pracovat tak, aby:

- vedli žáky ke čtenářským a písařským dovednostem (tzn. získávat informace, vytvořit interpretace, posoudit text),
- dokázali probudit vnitřní motivaci žáků k osvojovaným dovednostem,
- využívali aktivizující metody výuky, které rozvíjejí tvořivost a schopnost kooperace žáků,

- pracovali se všemi typy textů, tzn. souvislými i nesouvislými,
- uměli klasifikovat situace ve čtení, tzn. pro soukromé využití, pro veřejné využití, pro zaměstnání, pro vzdělání.
- upřednostňovali při výuce obsah (to co žák čte, píše) před vnější formou (jak čte, píše),
- respektovali ve výuce význam funkčnosti, tzn. schopnosti využívat čtení a psaní jako prostředku (nástroje) pro komunikaci, trávení volného času i vzdělávání (včetně celoživotního).

Co tedy testovat? (podle obtížnosti)

- Získávání informací – vyhledat informaci, pomocí které je vyvráceno nebo potvrzeno něčí tvrzení. V textu doslovné nebo synonymní.
- Vytváření interpretací – zobecnění počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem. Vyžaduje porovnání a hledání souvislostí s jinými zdroji, posouzení v širší perspektivě.
- Posuzování textu – informace z textu do souvislostí s vlastní znalostí a zkušeností. Vlastní názor, důkazy, argumenty.

Jaké typy textů využívat?

- Souvislé – vyprávění (Kdy?), výklad (Jak?), popis (Co?), polemický text (Proč?), instrukce (příkazy).
- Nesouvislé – formuláře, schémata, výzvy, tabulky, mapy, reklamy, grafy, obrázky.

4.4 Užívání širšího hodnocení žáků základní školy

Úpravou vyhlášky 291/1991 Sb. O základní škole lze u žáků 1. - 3. ročníků ZŠ ve všech vyučovacích předmětech a u žáků 4. ročníků v předmětech s převahou výchovného zaměření (výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova, dramatická výchova, pracovní vyučování) používat širší slovní hodnocení alternativní formy hodnocení žáka.

Širší slovní hodnocení může učitel použít, splní-li následující podmínky :

1. Ředitel školy a zákonný zástupce žáka jsou učitelem předem seznámeni s formou a způsoby širšího slovního hodnocení.
2. Ředitel školy souhlasí s používáním širšího slovního hodnocení.
3. Zákonný zástupce žáka souhlasí s používáním širšího slovního hodnocení.
4. Při přechodu na jinou školu bude provedena klasifikace žáka ve všech vyučovacích předmětech dle § 10, odstavce 1 výše uvedené vyhlášky.

Širší slovní hodnocení je alternativa hodnocení, kterou si učitel vybírá na základě vlastního rozhodnutí a používá ji jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení ve zvolených vyučovacích předmětech. V průběhu roku může učitel používat vedle klasifikace a širšího slovního hodnocení též jejich kombinace či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče.

Rozsah i struktura širšího slovního hodnocení (průběžného i shrnujícího) je záležitostí učitele, který se pro formu širšího slovního hodnocení rozhodl na základě důkladného zvážení všech okolností. Forma hodnocení u jednotlivých žáků nemusí být

stejná. Obsah širšího slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, současně však i objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák v daném vyučovacím předmětu zvládl a v jaké kvalitě, a vymezit další postup rozvoje žáka se zřetelem k vynaloženému úsilí a k individuálním předpokladům žáka pro vyučovací předmět.

Obsah a formu širšího slovního hodnocení bude ovlivňovat charakter vyučovacího předmětu. V předmětech s převahou výchovného zaměření bude v souladu s požadavky výchovně vzdělávacího programu hodnocena především tvořivost, dovednosti spolupracovat, aktivita v činnostech a vztah k nim, kvalita dovedností, návyků a postojů, schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých.

V předmětech naukového charakteru pak kvalita myšlení, samostatnost, tvořivost, přesnost a výstižnost vyjadřování, kvalita a rozsah vědomostí, dovedností, návyků, kvalita výsledků činnosti, dovednost učit se, spolupracovat, úroveň samostatného a tvořivého rozhodování, schopnost hodnocení, zájem žáka. Za širší slovní hodnocení nelze považovat zápis klasifikačního stupně jeho slovním ekvivalentem – např. výborný, dobrý.

Pro zápis širšího slovního hodnocení budou školy používat speciální tiskopisy vysvědčení.

Pořadí hodnocených předmětů bude respektovat pořadí předmětů uvedené v učebním plánu.

Vedení katalogových listů bude realizováno následovně:

- při použití klasifikační stupnice – zápisem klasifikačního stupně,
- při použití širšího slovního hodnocení – přílohou ke katalogovému listu.

Možnost používání širšího slovního hodnocení v 5. – 9. ročníku ZŠ v předmětech s převahou výchovného zaměření je vázána na povolení experimentálního ověřování jiného způsobu hodnocení žáka.

Hodnocení a klasifikace žáků s prokázanými vývojovými poruchami učení se řídí pokynem MŠMT č.j. 23 472/92-21/212 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách, který je v souladu s provedenou úpravou vyhlášky MŠMT ČR č. 291/1991Sb., o základních školách.

Slovní hodnocení - porovnání

Hodnocení z českého jazyka I. (konec 2. třídy) - správné

Naučil ses rozeznávat druhy vět. Nedělalo ti potíže poznávat podstatná jména a slovesa, rozdělovat hlásky na souhlásky a samohlásky. Bylo by potřeba, abys ve 3. třídě ještě procvičoval rozeznávání souhlásek tvrdých, měkkých a párových a naučil se je správně používat ve psaní.

V průběhu 2. třídy ses snažil o to, aby tvoje psaní bylo čitelnější. Většinou se ti to dařilo psát správné tvary jednotlivých písmen. Ve psaní bude nadále potřeba zlepšovat čitelnost a úhlednost a také se naučit správně užívat velká písmena na začátku slov a vět a diakritická znaménka nad písmenky (háčky, čárky, tečky).

Tvoje čtení se častým procvičováním stále zlepšovalo. Dařilo se ti plynuleji spojovat slabiky do slov a téměř jsi odboural slabikování při čtení. Zapamatoval a procvičil sis také jednotlivé tvary písmen, takže jsi je při čtení už tolik nezaměňoval. Ve 3. třídě bude

potřeba stále pravidelně číst proto, aby se ti podařilo ještě zlepšit rychlost a techniku čtení i porozumění tomu, co jsi četl.

Při hodinách čtení se ti velmi dařilo domýšlet nedokončené příběhy a vypravovat o tom, jak se v nich vše odehrálo. Protože konec tvých příběhů měly většinou napínavý děj a stala se v nich nějaká neobvyklá a zajímavá věc, dařilo se ti při jejich vypravování zaujmou většinu dětí ve třídě.

Hodnocení z českého jazyka II. (konec 2. třídy) - nesprávné

Psaní je tvoje slabší stránka, protože stále ještě děláš hodně chyb a to hlavně proto, že jsi při hodinách často velmi nepozorný. Písmo ještě není pěkné a úhledné.

tvoje čtení nepatří mezi nejlepší, je stále pomalé a s chybami. V domýšlení příběhů jsi však jednička a patříš mezi nejlepší ve třídě. Tvoje vypravování příběhů je moc pěkné, jsi v tomto velmi šikovný.

Jak projevit uznání a ocenění

Když chceme vyjádřit dítěti uznání a ocenění, většinou použijeme zobecňující pochvalné výroky, např. „ty jsi šikovný!“ „Máš to moc hezké.“, „Je to pěkné.“

Tyto výroky s sebou nesou některá rizika:

- nejsou konkrétní – neříkají nic o tom, co se dítěti povedlo, co udělalo apod. – dítě se prostřednictvím nich nedozvídá nic nového, nemají vliv na učení.
- Díky zobecnění a vztahování k osobě toho, kdo chválí („Ty to vždycky dokážeš tak hezky nakreslit, to jsi mi udělal radost, příště se ti to určitě taky povede.“), může vyvstat závazek do budoucna a obavy ze selhání. Pokud k němu opravdu dojde, dítě kromě nepříjemných pocitů z neúspěchu zažívá pocity viny, že zklamalo toho, kdo jej chválil.
- pochvalné výroky mohou narušovat vztahy mezi dětmi, protože jsou často prostředkem srovnávání – „Podívejte se, jak krásně to Jeník nakreslil.“
- často je používáme jen tak mimochodem – např. když nám dítě přinese již čtvrtý obrázek za sebou, oceníme jej vždy stejným „Hm, je to hezké.“ – dítě může mít pocit, že jej chceme odbýt a naši pozornost si vyžádá dalším obrázkem. Vytváří se tak závislost na pochvale. „Mám to hezké paní učitelko?“
- hrozí, že něco přehlédneme a svou pochvalou “oceníme“ špatně odvedenou práci – např. když jsme si nevšimli, že dítě uklidilo hračky tím, že je zasunulo pod postel – může si myslet, že to tak stačí nebo že nás oblaflo.

Těmto rizikům můžeme předejít, když místo pochvalných výroků použijeme popisný jazyk.

1. Popíšeme, co vidíme, popř. slyšíme:

- dítě uklidilo pokojíček – „Vidím, že auta jsou v poličce, kuličky v krabičce, je vysáto a utřený prach.“
- dítě vám přineslo ukázat obrázek – „Na obrázku je dům, vedle něj psí bouda, okolo je plot.“

2. Hovoříme o pocitech:

- svých – „mám radost, že je uklizený pokoj.“(ne „ to jsi mi udělal radost!“ – dítě neuklízí pokoj nám pro radost!, podobná věta je na místě, kdy nám dá dítě dárek – chce nám udělat radost.)
- dítěte – „To máš asi radost, že se ti podařilo tak přesně napodobit náš dům.“

Prostřednictvím popisného jazyka:

- vyjadřujeme dítěti svůj zájem, věnujeme mu svůj čas – dítě získalo naši pozornost, což je samo o sobě pro ně velmi významné
- dostává dítě zpětnou vazbu, která je naprosto nutná k učení, neboť dítěti poskytuje konkrétní informaci o výsledku jeho činnosti. Pokud navíc začneme popisem toho, co se dítěti povedlo, tedy pozitivními stránkami jeho výkonu, výrazně to posílíme, dítě si to pamatuje a motivuje jej to k tomu, aby to příště zopakovalo. Často po popisu pozitivních stránek začne dítě samo hovořit o tom, co se mu nepodařilo a chce věc napravit.

<u>Sebehodnocení žáků 2. třídy</u>

vždy: ve čtvrtletí
v pololetí
ve 3. čtvrtletí
na konci školního roku

Co mi ve škole opravdu jde
Co se mi podařilo zlepšit
Co mi ještě moc nejde
Můj plán

viz. příloha č. 30 - 36

Hodnocení, pochvala a trest

Celé třídy a veškeré skupiny mají vytvořený vlastní řád, pravidla a mravní normy, na jejichž dohlížení se podílejí všichni. Součástí mravní výchovy je systematické hodnocení každého člena dětského kolektivu. Základními prostředky k upevňování správného chování a jednání dětí je povzbuzení, odměna i trest – tedy systémem kladných i záporných hodnocení. Pro děti jsou tyto prostředky důležité zejména pro správnou orientaci při nedostatku mravních zkušeností. Nabývají konkrétních představ, co je mravné a co ne. Pochvaly a tresty mají proto v práci s dětmi zásadní význam.

Každým hodnocením dítěte, vyjadřuje učitel buď souhlas s jeho činy, jednáním, skutky a nebo naopak. Při hodnocení bychom měli vždy dodržovat určité zásady:

- spravedlivě („všem stejným metrem“), hodnocení musí být nestranné a tento pocit musí mít jak hodnocený, tak i celý kolektiv,
- vysvětlit důvody,

- hodnotící, musí vyjadřovat mínění kolektivu či kolektiv (pro taková hodnocení) získat a je nezbytné posuzovat v souhrnu podmínek a vztahů, ve kterých se uskutečnili,
- cílem hodnocení musí být další postup hodnoceného „vpřed“,
- úměrné prohřešku či úspěchu,
- přiměřené věku,
- hodnocení musí vycházet z věkových a individuálních zvláštností osobnosti hodnoceného.

Při hodnocení dětí, používá učitel zásadně více odměn a pochval než trestů, a tak využívá motivačních stimulů. ***V žádném případě nemůžeme trestat prací nebo udělovat fyzické tresty, nebo tresty, které jiným způsobem snižují důstojnost dítěte!***

Kárající by měl trestaného povzbudit a pomoci mu najít způsob, jak důsledky špatného činu jiným jednáním odstranit.

Hodnotíme vždy jen prokázané činy a dokázané přestupky, a to rozvážně, bez afektu, v co nejkratší době, nemusí to však být okamžitě. Hodnocení má posilovat důvěru dítěte ve vlastní schopnosti, naznačovat jim cestu k dosažení dalších úspěchů a pomáhat v odstraňování nedostatků, jeho význam zdůrazníme, provedeme-li je oficiálně před celým kolektivem. Nesmí se zapomenout, že se dá užívat celá škála možností kladného ocenění: ocenění slovní, úsměv, slovní narážka, plácnutí po rameni, podání ruky aj.

Vedle těchto běžných forem je ve třídách i systém vyznamenání, který by neměl být opomíjen.

4.5 Třída jako sociální skupina

Každý člověk se stává svým narozením součástí nějaké sociální skupiny, která má vliv na jeho celkový vývoj. První – ***primární*** a nejdůležitější sociální skupinou, kterou dítě poznává je ***rodina***. Jsou pro ni charakteristické přímé a intimní vztahy, vysoký stupeň soudržnosti členů rodiny emocionální vztahy, citové vazby. V ní se učí pravidlům života té společnosti, ve které žije, učí se základním normám, vzorcům chování i jednání (sociální učení), probíhá tzv. proces socializace. Ovšem kromě rodiny je dítě členem i jiných sociálních skupin. Takovou skupinou je i školní třída, sportovní tým, zájmové kroužky či pionýrský oddíl. Všechny sociální skupiny mají určité společenské znaky :

- společná práce,
- snaha dosáhnout nějakého cíle,
- vzájemná komunikace,
- oboustranné ovlivňování (jedince skupinou i skupiny jedincem),
- vznikají v ní vazby, spojitosti, závislosti.

4.6 Individuální a věkové zvláštnosti

Rozlišujeme dvě kategorie zvláštností :

- Věkové zvláštnosti vyplývající z vývoje dítěte od narození do dospělosti a jsou určovány věkem. Jde o zvláštnosti společné většině dětí stejného věku.
- Individuálními zvláštnosti nazýváme výrazné vlastnosti, které příznačně a nezaměnitelně vystihují osobnost dítěte. Zpravidla jsou rychle k vypozorování – některé dítě je plačtivé, jiné „má vyřídilku“, další je obratné či organizačně zdatné a podobně. Odlišují jedno dítě od druhého. Jejich základní přehled blíže v tabulce.

Je nezbytné snažit se je poznat, respektovat je a vhodně využít činnosti. Možná si leckdo ani neuvědomí, jak moc lze pomoc dětem upevnit jejich sebevědomí, když se jim umožní uplatnit přednosti, které mají. Zvláště, když jsou ostatními přehlíženy. Typické to může být u prospěchově slabších dětí, které ovšem mohou vyniknout třeba manuální zručností. Proto by každému, kdo pracuje s dětmi, mělo být vlastní citové chápání zvláštností a nenásilná pomoc při uplatnění, neboť tak vytvoří prostředí, pro které se dítě bude na schůzky či akce těšit a nedá na oddíl či družinu dopustit.

RÁMCOVÝ PŘEHLED VĚKOVÝCH A INDIVIDUÁLNÍCH ZVLÁŠTNOSTÍ

VĚKOVÉ ZAŘAZENÍ	**MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (6-9 LET)**	**STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK (10-12 LET)**	**STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (13-15 LET)**	**ADOLESCENCE (16 – 20 LET)**
TĚLESNÝ VÝVOJ	- pohybový rozvoj větší u děvčat - snadná unavitelnost, ale rychlá obnova	- vzrůstá pohybová vytrvalost -bez dostatku pohybu dítě „zlobí“ - rychlý růst, zejména končetin -narušení pohybové koordinace, nepokoj -příznaky pohlavní dozrávání -psychický a fyzický vývoj jsou často nerovnoměrné	- prudké hormonální výkyvy – možné změny v chování - postupné biolog. Dozrávání	- dosažení biologické zralosti - stabilizace tělesných funkcí - zvýšení fyzické odolnosti a výkonnosti
OSOBNOST	- přivykání režimu, povinnostem, odpovědnosti - soustředění max. 20 minut - rychlejší unavitelnost -myšlení je konkrétně názorné	- zájmy jsou většinou nestále, proměnlivé - roste citová zranitelnost, někdy neadekvátní (emoční projevy, náladovost, přecitlivělost) formují se tzv.	- bouřlivý rozvoj citů - přehodnocování postojů a názorů - zájmy se mění a prohlubují	- po častých změnách se zájmy většinou ustalují a prohlubují - přetváří se postupně sebehodnocení a sebepojetí, z čehož vyplývá často nejistota - objevuje se hledání a experimentování (zájmy, sporty,

	- vyšší city - svědomí, odpovědnost -živá fantazie spojená často s citovými prožitky, může se objevit lhaní a fantazie považovaná za vymýšlení	vyšší city (spravedlnost, pomoc slabšímu aj.) - postupný rozvoj formálních operací v myšlení (pojmy, symboly), logického usuzování - rozvíjí se pozornost		vztahy, sexuální kontakty aj.) - emoční vývoj se pozvolna ustaluje, zformovány jsou tzv. vyšší city - upevňují se vlastní postoje a názory, vyskytuje se zvýšená kritičnost
VZTAHY K OKOLÍ	- respektují autoritu - přijímají příkazy a zákazy (zatím ale bez mravních zásad, motivace odměnou či trestu) - přizpůsobení se skupině, ale dosud značná závislost na rodině důvěřivost	- pozornost je zaměřena na sebepoznání, pozorování a vrstevníky - vliv vrstevníků získává na důležitosti - postupné odpoutání se od rodiny - ostych, hlučnost, spory mezi vrstevníky (kolem 13 roku změny ve vrstevnických vztazích) - klesá ochota plnit příkazy autorit	- osamostatňování se od rodiny - stále roste vliv vrstevnických skupin - možná negace vůči autoritám - nejistota, pochybnosti o sama sobě, touha po uznání a bezpečí - vnější projevy sebevědomého chování	- na významu nabývají partnerské vztahy - vliv rodiny ustupuje do pozadí, přesto přetrvává - silná potřeba citové jistoty a bezpečí - zřejmé je celkové osamostatňování jedince
VZTAHY KE HŘE	- zájem o hry - napodobivá „ na někoho“, „na něco“	- dávají přednost hrám, kde hraje každý sám sebe	- ocení hry, kde prokáží hledat taktiku a schopnost spolupracovat	
DOPORUČENÍ	- vyhnutí se dlouhé nebo časté námaze dětí - zajištění dlouhého a klidného spánku (10 hodin denně) -v průběhu dne dostatečný odpočinek dětí - vhodné střídání duševní a tělesné činnosti dětí - důsledně dbát na dodržování základní hygieny (děti je nemají dosud pevně osvojeny)	- zajistit dětem dostatek odpočinku a spánku (9 hodin denně) - podstatný příjem tekutin (2 litry denně) - důležité je respektovat citové výkyvy, vyhnout se jejich zesměšňování - brát v úvahu důležitost vztahů ve skupině dětí	- poskytnutí dětem pocitu uznání a bezpečí - nepodceňovat jejich problémy - případné prohřešky řešit s taktem - i tyto děti potřebují dostatek kvalitního spánku	

4.7 Osobnost

S pojmem osobnost se setkáváme v různých vědách (historie, právo, literatura). Z psychologického hlediska je „osobností“ každý člověk ve své jedinečnosti a nenapodobitelné individualitě a originalitě. Pojmem osoba vyjadřujeme konkrétního člověka. Výraz „osobnost“ používáme v běžné denní řeči velice často – více než v psychologickém smyslu však jako vyjádření pro skutečnost, že člověk, o kterém mluvíme, se svými vlastnostmi či projevy chování a jednání výrazně odlišuje od svého okolí (převážně je “lepší“). Shrneme-li tedy vše, můžeme říci, že každý člověk je složitou bytostí s celoživotně neuzavřeným množstvím vzájemně se podmiňujících vlastností – tělesných a duševních. Abychom mohli lépe poznat osobnost člověka, musíme proniknout do její podstaty, prozkoumat složky, které tvoří její strukturu.

Patří mezi ně:

- **Temperament** – povaha či nátura představuje souhrn znaků určující chování a odezvy na vnější podněty, jde o čtyři základní typy : sangvinik, flegmatik, cholerik melancholik.
- **Charakter a vůle –** vyjadřuje vztah k lidem, sobě samému, práci a povinnostem, činnosti vlastní, ale i druhých lidí.
- **Intelekt –** rozum, schopnost myšlení.
- **Schopnosti –** základem schopnosti jsou vlohy – vrozené předpoklady pro určitou činnost.
- **Zájmy –** trvalejší vztah k předmětům či činnostem a projevují se úsilím konkrétně se jim zabývat.

TEMPERAMET	CHARAKTERISTICKÉ RYSY
Flegmatik	klidný, chladnokrevný, rozvážný, pasivní až netečný
Cholerik	prudký, vznětlivý, popudlivý až svárlivý a nesnášenlivý, živelný
Melancholik	vážný, zádumčivý až trudomyslný, důkladný, spíše uzavřený a někdy nepřizpůsobivý
Sangvinik	Živý, rychle se přizpůsobuje, vcelku vyrovnaný, aktivní, vnímavý, podnikavý, společenský, někdy rozptýlený, se sklonem k povrchnosti, méně sebekritický
Závěrečná poznámka:	Málokdy lze člověka přiřadit absolutně k jednomu typy temperamentu – osobnost je přece jenom složitější. Vždy je ale jeden z nich dominantní a díky tomu se může s konkrétním člověkem jednat.

Každá osobnost se vyvíjí, proměňuje se. Mezi stabilnější složky patří například intelekt a temperament, jiné podléhají změnám více. Vliv na případná přetváření mají:
- vnější činitelé – prostředí: souhrn okolností, v nichž se člověk pohybuje,
- vnitřní činitelé – dědičnost: přejaté vlastnosti předků. *(Vízdal, 2003)*

4.8 Motivace a motivy dětské činnosti

Na světě se nic neděje bez příčiny. Svou příčinu má i každé naše jednání, každý náš konkrétní čin. Ukažme si to na jednoduchých příkladech: jíme, proto, že pociťujeme hlad, spíme, proto, že si náš organismus potřebuje odpočinout, vyrábíme modely letadel, protože máme zájem o letecké modelářství, chodíme do klubu, protože toužíme být ve společnosti. Skutečné příčiny, proč jednáme tak a ne jinak, pohnutky našeho jednání se označují jako motiv.

V praxi nebývá situace tak jednoduchá, abychom měli pro každé své jednání jen jednu pohnutku, jeden motiv. Totéž jednání bývá u různých lidí motivováno, a naopak jednání jednoho člověka může mít několik motivů. Většina jednání je však mnohem složitější. Někdy si totiž motivy svého jednání neuvědomujeme. Přesto však existují a tvoří prvky složitého psychického procesu, který se nazývá motivace.

Na motivaci nejsou zcela shodné názory ani mezi odborníky – psychology. Shodují se však v názoru, že je to složitý psychický proces, který vzbuzuje a podněcuje jednání člověka a zaměřuje je k určitému cíli. Motivační podněty mohou vycházet, a ve většině případů vycházejí z okolního světa. Člověk však tyto podněty sám v sobě zpracovává a teprve tehdy můžeme hovořit o motivaci. Vnější podnět, který člověk vnitřně nepřijme, není pro něho motivem. Motivaci tvoří potřeby člověka, jeho city, touhy, zájmy a hodnoty a ideál, které člověk uznává a přijímá za své.

Některé motivy vyplývají z biologické podstaty člověka, jsou vrozené a většinou se cyklicky opakují. Jde o fyziologické potřeby jako potřeba jídla, spánku atd. Tyto motivy se nazývají primární.

V průběhu života vznikají motivy sekundární, které jsou podmíněny většinou společensky, podléhají vlivům učení a nemají cyklický charakter. Patří mezi ně potřeby sociální, kulturní. Motivace má pro člověka rozhodující význam. Právě motivace ovlivňuje vztah člověka k činnosti a její výsledky.

Je dobré, když jednotlivé druhy motivace střídáme, vzájemně kombinujeme a vždy si předem důkladně promyslíme, pro který druh činnosti, pro který věk a za jakých okolností je určitý druh motivace nejvhodnější.

Základní podmínkou, za které se nám může podařit motivovat děti, je skutečnost, že jsme sami motivování pro práci s dětmi.

4.9 Hra

Malý člověk, přicházející do světa, toho o životě moc neví. Nezná zákonitosti života, je poučován a veden k řadě činností, o jejich důležitosti nemá ponětí (mytí, učení, úklid, pořádek). Na jedné straně tedy vykonává s větší nebo menší chutí to, k čemu ho vedou rodiče, příbuzní, učitelé. Na druhé straně ale napodobuje to, co vidí kolem sebe. Hraje si – na tatínka a maminku, na školu apod. Čím se rozšiřuje jeho poznání, tím bohatší, složitější a různější jsou jeho hry. Ožívají v nich příběhy pohádek, televizní seriály, filmy. Dítě se postupně začíná zajímat o složitější a náročnější hračky – z kočárku přesedá na tříkolku, koloběžku, kolo. Z jednoduché hry s kostkami stavebnice, dítě během třinácti let, přejde ke složitým modelům raket, autodráhám a železnicím. Kouzlem, které tuto, na lidský věk poměrně v krátkém období velkou změnu způsobuje, je hra.

Hra ----------) učení ----------) práce

Hra je životní potřebou dítěte. Jde o hlavní činnost, při níž se zcela bezprostředně projevuje. Má dvojjediné poslání :

- Výchovné – rozvoj poznání, pohybový vývoj, mravní růst, rozkvět dalších dovedností a schopností (sluch, řeč, později pozornost, úsudek).

- Rekreační – stačí se podívat na několik obyčejných dětských her:
  * honička, na babu – rozvíjí rychlost, postřeh, hbitost,
  * na schovávanou – rozvíjí hbitost, pozorovací schopnosti, smysl pro orientaci, zrakové a sluchové soustředění,
  * cukr, káva, limonáda – rozvíjí ovládání pohybu, sluch,
  * slepá bába – rozvíjí hmat, sluch, souhrn sluchových vjemů a pohybu.

Jde o hry, které děti hrají samy mezi sebou, předávají si je, aniž je to někdo učí a vysvětluje pravidla. A i takovéto „obyčejné“ hry rozvíjí řadu tělesných i duševních vlastností osobnosti. Generační předávání těchto her lze považovat za sebevýchovu. Existují stovky her vytvořené právě za účelem rozvoje určité vlastnosti či schopnosti. I ty je potřebné znát – protože zde jen znovu můžeme připomenout zásadu: kdo si s dětmi hraje, ten vychovává, třebas‘ leckdo tvrdí, že „on děti nevychovává, on si s nimi jen hraje“. Proto hra v oddílových činnostech vychází záměrně z navozené situace a dostává název, který obyčejně vystihuje náplň. Ostatně i podle toho pak můžeme roztřídit hry do různých skupin, například: podle délky hry na krátkodobé a dlouhodobé, podle místa hraní na hru u stolu, v klubovně, na hřišti, v lese, u potoka, na louce atd., podle použitých pomůcek na hry s tužkou, s míčem, s náčiním, předstírací, tvořivé, spontánní, hry s pravidly a ještě další kriteria dělení. Je třeba proto umět hledat a vybírat k činnosti nejen hry známé, ale i ty, které se třeba právě proto, že je děti nikdy nehrály, stanou oblíbenou a tradiční činností kolektivu.

Příklad her

Hry smyslové

1. Hry tvořivé

Malířské metafory – psací potřeby - kreslíme na úzký pruh papíru. Vedoucí namaluje první obrázek a předá jej sousedovi (např. přepadení strašidlem). Soused pak do dalšího okénka napíše, co si myslí, že obrázek znázorňuje a přeloží papír tak, aby obrázek nebyl vidět. Poté předá pruh papíru dalšímu sousedovi a ten namaluje to, co soused napsal atd. Nakonec pruh papíru rozbalíme. Jistě se u této hry všichni zasmějeme.

2. Čichové hry

Za vůní - Hráči mají za úkol najít v klubovně poslepu ukrytou otevřenou lahvičku se silným zdrojem vůně. Vedoucí měří čas, za jak dlouho hráč lahvičku nalezl.

3. Hry na postřeh

Koleno, rameno - Všichni hráči sedí v kruhu čelem dovnitř. Obě ruce mají položeny na kolenou, dlaněmi dolů. Vedoucí hry sedí uprostřed kruhu a vyvolává slova – koleno nebo rameno. Je-li vyvoláno rameno, potom musí každý hráč dát pravou ruku na pravé rameno nalevo sedícího hráče. Je-li vyvoláno koleno, potom musí dát levou ruku na levé koleno napravo sedícího hráče. Kdo se splete dostane trestný bod nebo je vyřazen.

Hry pohybové

1. Honičky – Na peklo.
2. Taneční hry – Tanec s překážkami.
3. Stopovací hry – Stopovačka.
4. Házení a chytání – Svíčky.

Při výběru správné hry nebo soutěže, je důležité položit sám sobě několik otázek:

- Je tato hra vhodná pro můj kolektiv?
- Jsou pro ni moje děti věkově zralé?
- Jsou moje děti schopné fyzicky zvládnout tuto hru?
- Má můj kolektiv jako celek úměrně rozumové předpoklady k realizaci hry?
- Chápou všechny děti pravidla této nové hry?
- Jsou síly skupin rovnoměrně rozmístěny, mají všichni hráči přiměřenou pravděpodobnost výhry, uznávají skupiny své parťáky?
- Má můj kolektiv dostatečné hráčské zkušenosti nutné k úspěchu?

Jestliže jsme si odpověděli kladně ve všech případech, musíme se nejprve sami seznámit s pravidly. V průběhu hry většinou organizátor vystupuje v roli rozhodčího, který dbá na dodržování pravidel a zásad, na nichž se hráči předem domluvili. Úlohou rozhodčího může instruktor nebo dítě splnit dobře pouze tehdy, jestliže podrobně zná pravidla hry, jestliže je při posuzování spravedlivý a vzniklé herní situace řeší klidně, ale rozhodně a energicky. Při rozhodování se rozhodčí nesmí nechat strhnout atmosférou hry, musí si být vědom, že i v této roli na děti výchovně působí.

Hry pro zvládání agresivity a neklidu

- Hry uvolňující napětí.
- Vyjádření emocí.
- Zdravé sebeprosazení.
- Hry pro zlepšení vztahů ve skupině.

Často se hovoří o rostoucí agresivitě dětí a mládeže. Úzce s ní souvisí napětí ve skupinách, stres jednotlivců a nekontrolované výbuchy emocí.

Vnímáme-li dobře emoční potřeby dětí a dospívajících, mnohdy chápeme jejich agresivitu jako přirozenou reakci na situaci, v níž se nalézají. Potlačované emoce vyvolávají napětí, nepřátelství a násilí. Ovládaná agresivita naopak pomáhá zvítězit ve sportovním nebo jiném klání v rámci pravidel.

Právě k ovládnutí agresivity a neklidu nabízí Mgr. Zdeněk Šimanovský celou řadu her a činností. Ty umožňují dětem a mladým lidem pojmenovat a vyjádřit emoce, učí je hledat cesty ke společensky přijatelnému uspokojení citových potřeb, pomáhají zmírnit nebo odstranit nadměrnou tenzi, která děti zneklidňuje, brání jim v koncentraci a vytváří půdu pro nedorozumění a konflikty. Náměty jsou děleny podle zaměření na hry aktivační, uvolňující, koncentrační, poznávací a edukativní. Kniha obsahuje hry vhodné pro děti školního věku, některé však lze využít i pro děti mladší. Je tedy určena učitelům základních a středních škol a dalším vychovatelům dětí a mládeže.
(Šimanovský, 1996)

5. METODY ČINNOSTI

5.1 Příklady metod

Metody motivační

Z nabídky různých metod je potřebné vybírat ty, které kladou zvýšený důraz na aktivitu, samostatnou práci a rovnováhu výchovných přístupů (k jednotlivci jako členu kolektivu a ke kolektivu).

Jen obtížně je lze opomíjet, či chápat formálně nebo podceňovat. Motivace činností je důležitá, získává a udržuje zájem dětí a činnost, což je důležité, vzhledem k jejich dobrovolné účasti na činnosti. Lze je rozlišit :

- na motivace s bezprostředním motivačním záměrem (k jednotlivé akci),
- na dlouhodobé motivace – pro celoroční motivaci činnosti.

Prakticky jde o motivační vyprávění nebo motivační demonstrace.

Metody expoziční

Z těchto metod jsou používány mnohé:

- Za obvyklé lze označit vyprávění, popis, výklad, instrukce, besedu, problémové metody, demonstrační metody, ilustrace, některé metody pracovní (veřejně prospěšné práce) a zejména hru.
- Kromě uvedených to jsou především velké projektové metody, které jsou charakteristické zejména pro přírodovědné zájmové činnosti, technické činnosti, ale též některé esteticko – výchovné činnosti a turistické činnosti.

Metody fixační

Tyto metody jsou rovněž nezbytné, má jít o hry a exluze, průzkumy, nácvik činnosti. Řada výchovných projektů počítá s určitým stupňováním znalostí, vychází z vědomostí a dovedností již získaných a lze říci, že vede učitele k tomu, aby fixačních metod využíval.

5.2 Přehled dalších mnoha využívaných metod

- Metody diagnostické, kontrolní a klasifikační.
- Metody mravní výchovy.
- Metoda přesvědčování.
- Metoda cvičení a navykání.
- Metoda mravního hodnocení – povzbuzení, trest.

6. METODOLOGICKÁ ČÁST

6.1 Popis výzkumného vzorku

Rozpor mezi průkazností výsledků teoretických a empirických výzkumů a realitou uplatnění kooperativního učení ve vyučování na našich školách byl hlavním stimulem pro vznik této práce. Za její základní cíl pak považuji výklad modelu kooperativního učení z hlediska reálného uplatnění ve vyučování na školách.

Jde mi o to ukázat pojetí kooperativního učení jako jeden ze zásadních přístupů k vnitřní kvalitativní přeměně výchovné a vzdělávací činnosti školy, jako pojetí, které pro své efekty může zaujmout výraznější pozici v celku vyučovacího času. Je to model, ve kterém se učitelé se svými žáky mohou opřít o své zkušenosti s jinými, blízkými přístupy, především se skupinovým vyučováním. Zároveň je však zapotřebí jim pomoci na základě analýzy problémů vyučování založeného na sociálních vztazích uvědomit si některé limity, jež skupinové učení ve vztahu k účinnosti vyučování má, a vést je k jejich překonávání. V systému kooperativního učení, propracovaném až k řešení problémů každodenní praxe, mohou učitelé i žáci najít příslušné instrumenty ke zvládání případných obtíží

Přijmout kooperativní učení, pracovat na základě jeho principů znamená změnu přístupu k vyučovacím a učebním činnostem: učitel a žáci, kteří podstupují tuto změnu, to činí v určitých podmínkách. Izolované úsilí o kooperativní učení v rámci jedné třídy se setká pravděpodobně s nízkou účinností.

Závěry těchto výzkumů potvrzují, že v kooperativních situacích, můžeme počítat s vnitřní motivací, vyšším očekáváním úspěchu, výraznějšími pobídkami k výkonu, založenými na vzájemné prospěšnosti, s větší zvídavostí v poznávání a se stálejším zájmem o výkon, vyšší angažovaností a vytrvalostí při dosahování výsledků, než je tomu v situacích uspořádaných kompetitivně nebo individuálně. U žáka, který se často učí v kooperativních úkolových situacích, se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, školu. Pozitivně se mění i vztah k učiteli.

Prozatímní výzkum poukazuje na kooperativní učení s jeho důrazem na společné dosahování cílů, jako na zdroj kvalitních interpersonálních vztahů. Interakce v kooperativních vztazích vede k častější, přesnější otevřené komunikaci k jasnějšímu porozumění perspektivy druhého účastníka v úkolu diferencovaným, dynamickým a realistickým pohledům jeden na druhého k vyšší sebedůvěře a k očekávání pozitivní a produktivní interakce. Formování sociálních dovedností pro učení a práci s druhými je v rámci kooperace produktivní: kooperativní učení je tak základem pro sociální rozvoj jedince, pro účinnou prosociální výchovu. Školy, které zavedly ve větší míře kooperativní učení jsou školy s pozitivním klimatem jsou to školy, kde jsou redukovány negativní jevy jako je šikana, alkoholismus, drogová závislost a kriminalita mladistvých. Byl prokázán i pozitivní vliv kooperativního učení na vztahy v multietnickém prostředí.

Svůj průzkum jsem prováděla na ZŠ genpor. Fr. Peřiny, v Praze 6, ul. Socháňova 1139. Průzkum byl formou tří dotazníků pro různé skupiny respondentů a to žáků, jejich rodičů a vyučujících. V první skupině se jednalo o žáky čtvrtých ročníků, kde byl dotazník zaměřen na otázky týkající se obliby nových metod aktivního učení u žáků. Druhou skupinou byli rodiče žáků a jejich postřehy od zavedení nových metod do vyučovacího procesu a třetí skupinou byli samotní vyučující, kde bylo zjišťováno, jak procentuelně tyto metody uplatňují ve svých třídách, jestli se prolínají metody všemi

předměty, zda-li je pro nové metody aktivního učení vyhrazena celá vyučující jednotka nebo pouze její část. Tento průzkum byl prováděn v období od listopadu 2008 do února 2009, dotazníkovou formou.

6.2 DOTAZNÍK, GRAFY

Typ školy: Základní škola genpor. Františka Peřiny, Socháňova 1139, Praha 6 – Řepy

Prosím zakroužkujte správnou odpověď.

Rodiče

1. V případě možnosti nové volby, volili byste opět tu samou ZŠ?	Ano Ne Nevím
2. Jste spokojeni s profesionálním přístupem třídního učitele?	Ano Ne Nevím
3. Souhlasíte s integrací postižených dětí mezi ostatní děti?	Ano Ne Nevím
4. Byli jste seznámeni s novými metodami aktivního učení?	Ano Ne Nevím
5. Myslíte si, že vaše dítě zvládá nové metody aktivního učení?	Ano Ne Nevím
6. Má vaše dítě nyní ve škole lepší výsledky?	Ano Ne Nevím
7. Chodí vaše dítě nyní raději do školy?	Ano Ne Nevím
8. Má vaše dítě nyní menší obavy z klasifikovaného opakování?	Ano Ne Nevím
9. Myslíte si, že škola má dostatečnou prevenci proti šikaně?	Ano Ne Nevím

Pro hodnocení Vašeho dítěte preferujete: a) známky b) slovní hodnocení c) kombinace

Děti

Jsi holka nebo kluk ? ……

1. Chodíš rád/a do školy?	Ano Ne Nevím
2. Máš rád/a svou paní učitelku?	Ano Ne Nevím
3. Můžeš říct bez obav vše své paní učitelce?	Ano Ne Nevím
4. Baví tě nově zaváděné metody aktivního učení?	Ano Ne Nevím
5. Těšíš se nyní více do školy na vyučování?	Ano Ne Nevím
6. Máš ve škole hodně kamarádů?	Ano Ne Nevím
7. Líbí se ti skupinové práce?	Ano Ne Nevím
8. Čteš rád/a připravené pracovní texty?	Ano Ne Nevím
9. Líbí se ti metoda „V – CH – D“?	Ano Ne Nevím
10. Máš rád/a „Myšlenkovou mapu“?	Ano Ne Nevím
11. Máš rád/a metodu „Poslední slovo mám „Já““?	Ano Ne Nevím
12. Máš rád/a metodu „Kmen a kořeny“výtvarnou výchovu?	Ano Ne Nevím
13. Máš rád/a raději slovní hodnocení tvých výsledků?	Ano Ne Nevím
14. Vyhovuje ti současné uspořádaní lavic ve třídě?	Ano Ne Nevím
15. Komunikuješ bez obav se všemi svými spolužáky?	Ano Ne Nevím

Když budeš chtít, můžeš se podepsat **:-)))))))** …….

Učitelé

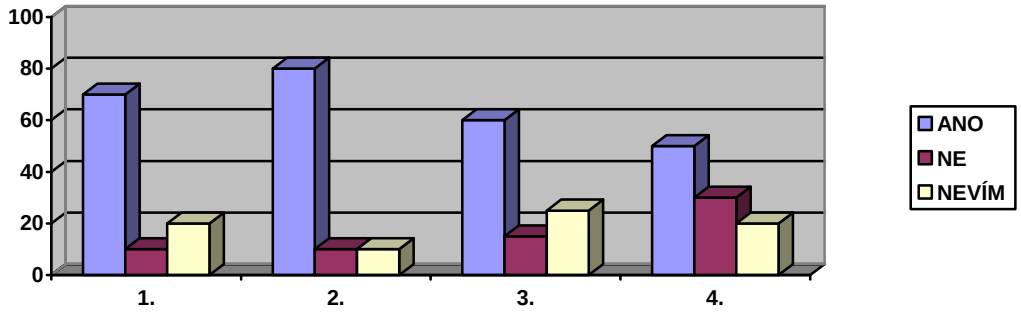
1. Osvědčili se vám nové metody aktivního učení?	Ano	Ne	Nevím
2. V porovnání s frontálním učení jsou tyto metody účinnější?	Ano	Ne	Nevím
3. Používáte nové metody ve všech výukových předmětech?	Ano	Ne	Nevím
4. Prolínají se vám metody tématicky do všech předmětů?	Ano	Ne	Nevím
5. Zvýšila se aktivita žáků, při nových metodách?	Ano	Ne	Nevím
6. Zlepšil se prospěch žáků, při aplikaci nových metod?	Ano	Ne	Nevím
7. Zlepšily se vztahy v kolektivu při užívání skupinového učení?	Ano	Ne	Nevím
8. Je nyní snadnější příprava na výuku než-li u frontálního učení?	Ano	Ne	Nevím
9. Zlepšila se komunikace mezi vámi a žáky?	Ano	Ne	Nevím
10. Zlepšila se komunikace v kolektivu?	Ano	Ne	Nevím

6.3 Vyhodnocení dotazníků, grafy

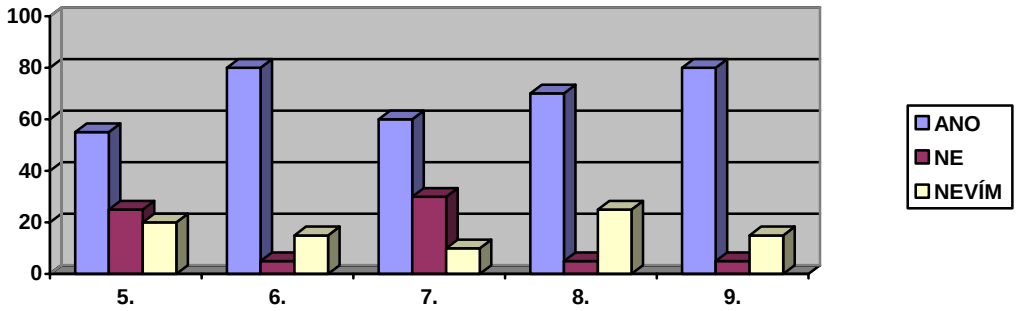
Cílem dotazníku bylo zjistit kladný či záporný přístup rodičů a dětí ke škole a vyučujícím a nově zaváděným metodám aktivního učení. U dětí bylo cílem zjistit, která metoda se jim líbí nejvíce a jaký vztah mají k vyučujícím a ke spolužákům ve škole.

Vyhodnocení dotazníků :

Spokojenost rodičů se školou



1. Opět ta samá ZŠ: z dotazníku bylo zjištěno, že tu samou ZŠ by volilo 70% rodičů, 10% rodičů by volilo jinou ZŠ, a 20% rodičů neví.
2. Profesionální přístup – spokojenost: z dotazníku bylo zjištěno, že 80% rodičů je plně spokojeno s profesionálním přístupem třídního učitele, 10% rodičů spokojeno není a 10% rodičů neví, zda-li jsou spokojeni s profesionálním přístupem třídního učitele.
3. Integrace dětí: z dotazníku bylo zjištěno, že 60% rodičů souhlasí s integrací postižených dětí, 25% s integrací nesouhlasí a 15% rodičů neví jestli souhlasí s integrací postižených dětí mezi ostatní žáky. Pravděpodobně je to z důvodu, že v ČR je malá informovanost, co se týká integrace postižených dětí mezi ostatní žáky ZŠ.
4. Seznámení s metodami: 55% z dotazovaných rodičů bylo seznámeno a má přehled o nových metodách aktivního učení. 25% rodičů s takovými metodami nesouhlasí a 20% rodičů neví.

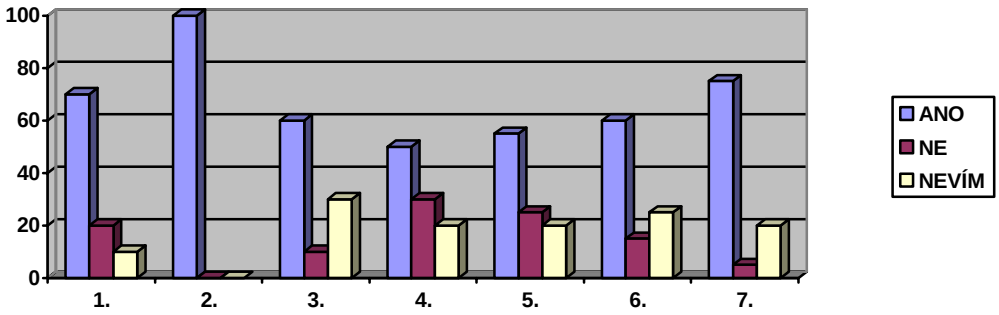


5. Jak zvládá dítě nové metody: 55% dotazovaných rodičů si myslí, že nové metody zvládá bez problémů, 25% rodičů nesouhlasí a 20% rodičů neví.
6. Lepší výsledky: z dotazníku bylo zjištěno, že 80% rodičů si myslí, že jejich dítě má lepší výsledky, 5% rodičů si myslí, že se nic nezměnilo a 15% rodičů neví.
7. Raději do školy: 60% dotazovaných rodičů si myslí, že dítě nyní chodí raději do školy. 30% rodičů se domnívá, že nepozorovalo změnu a 10% rodičů neví.
8. Menší obavy ze zkoušení, že 70% dotazovaných rodičů se domnívá, že se jejich dítě bez problémů začlenilo do nového školního kolektivu. 5% rodičů se domnívá, že se jejich dítě do nového školního kolektivu nezačlenilo a 25% rodičů neví, jestli jejich dítě mělo ze začleněním do nového kolektivu problémy.
9. Prevence proti šikaně: Z dotazníku bylo zjištěno, že 80% rodičů se domnívá, že prevence proti šikaně je ve škole dostačující, 5% rodičů se domnívá, že prevence je nedostačující a 15% rodičů je v oblasti prevence šikany nedostatečně informována.

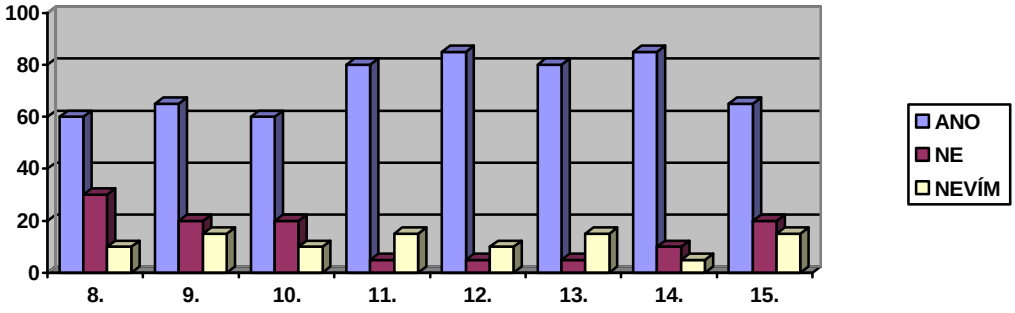
Názory rodičů na hodnocení žáka ve škole

Dotazníkem bylo zjištěno, že 50% dotazovaných rodičů by preferovalo známky ve škole, 20% rodičů by preferovalo slovní hodnocení a 30% rodičů by preferovalo kombinaci. Domnívám se, že rodiče žáků, kteří mají ve škole dobrý prospěch, preferují známky, protože sama jako matka vím, že na jedničky se krásně dívá. Rodiče, jejichž dítě je průměrným žákem, se také spokojí se známkami, nebo by preferovali kombinaci známek a slovní hodnocení, ale rodiče, jejichž dítě je slabším žákem, tudíž má špatné známky, ti preferují slovní hodnocení.

Spokojenost dítěte ve škole

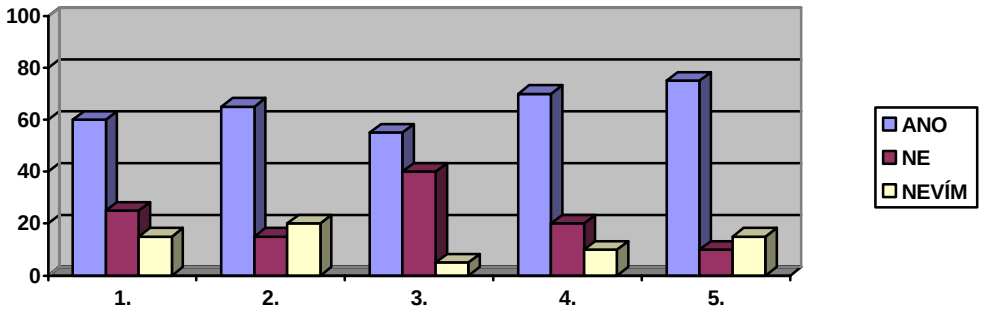


1. Chodíš rád/a do školy?: Z dotazníku bylo zjištěno, že 70% dotazovaných dětí do školy chodí rádo, 20% do školy rádo nechodí a 10% dětí neví.
2. Máš rád/a svou paní učitelku?: 100% dotazovaných dětí má rádo svou paní učitelku.
3. Můžeš říct bez obav vše své paní učitelce?: 60% dětí se domnívá, že může říci vše své paní učitelce bez obav. 10% se obává cokoliv své paní učitelce říct, 30% dětí neví zda-li by mohly bez obav vše své paní učitelce říct.
4. Baví tě nové metody?: 50% dotazovaných dětí píše rádo domácí úkoly, 30% dětí domácí úkoly rádo nepíše a 20% dětí neví.
5. Těšíš se více do školy?: Z dotazníku bylo zjištěno, že 55% dětí se do školy na vyučování těší, 25% dětí se do školy netěší a 20% dětí neví zda-li se do školy na vyučování těší.
6. Máš hodně kamarádů?: 60% dotazovaných dětí má ve škole hodně kamarádů. 15% dětí ve škole hodně kamarádů nemá a 25% dotazovaných dětí neví, zda-li mají ve škole hodně kamarádů.
7. Líbí se ti skupinové práce?: Z dotazníku bylo zjištěno, že 75% dětí se nové metody líbí, 5% dotazovaných dětí se metody nelíbí a 20% dětí neví.

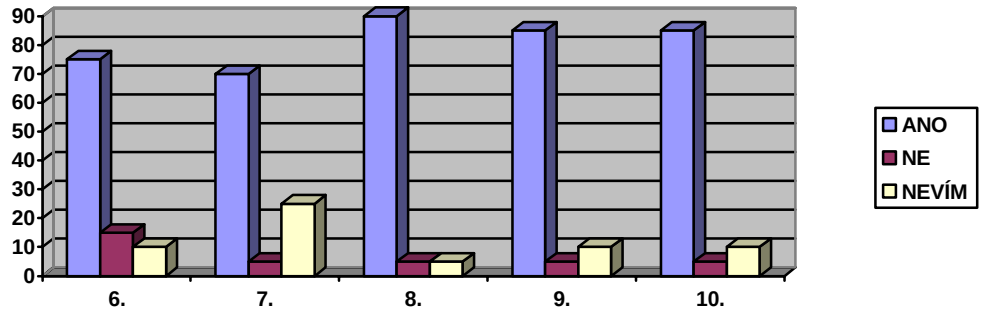


8. Čtení pracovních textů: Z dotazníku bylo zjištěno, že 60% dětí má rádo čtení, 30% dětí čtení rádo nemá a 10% dotazovaných dětí neví jestli rády čtou.
9. V-CH-D: 65% dotazovaných dětí se líbí, 20% dětí se nelíbí a 15% dětí neví.
10. Myšlenková mapa: Z dotazníku bylo zjištěno, že 60 % dotazovaných dětí má rádo myšlenkovou mapu, 20% dětí mapu rádo nemá a 10% dětí neví.
11. Poslední slovo mám já: 80% dotazovaných dětí se líbí, 5% dětí se nelíbí a 15% dětí neví.
12. Kmen a kořeny: 85% dotazovaných dětí má rádo Kmen a kořeny, 5% dětí Kmen a kořeny rádo nemá a 10% dětí neví.

13. Slovní hodnocení**:** Z dotazníku bylo zjištěno, že 80% dětí má rádo slovní hodnocení, 5% dětí slovní hodnocení rádo nemá a 15% neví.
14. Uspořádání lavic: 85% dotazovaných dětí se líbí, 10% dětí se nelíbí a 5% dotazovaných dětí neví.
15. Komunikace: 65% dotazovaných dětí bez problémů komunikuje, 20% dětí má problém s komunikací a 15% dětí neví.



1. Osvědčili se vám nové metody aktivního učení: Z dotazníku bylo zjištěno, že 60% dotazovaných se nové metody osvědčily, 25% dotazovaných se nové metody neosvědčily a 15% dotazovaných ještě neví.
2. V porovnání s frontálním učení jsou tyto metody účinnější: 65% dotazovaných odpovědělo, že jsou nové metody účinnější, 15% si myslí, že metody účinnější nejsou a 20% neví.
3. Používáte nové metody ve všech výukových předmětech: 55% dotazovaných používá nové metody ve všech předmětech, 40 % metody ve všech předmětech nevyužívá a 5% si neví jisto, zda-li metody využívá ve všech předmětech.
4. Prolínají se vám metody tématicky do všech předmětů: Z dotazníku bylo zjištěno, že u 70% dotazovaných se metody prolínají do všech předmětů, 20% odpovědělo, že se metody neprolínají a 10% odpovědělo, že neví, zda-li se metody prolínají do všech předmětů.
5. Zvýšila se aktivita žáků, při nových metodách: 75% dotazovaných potvrdila zvýšení aktivity žáků, 10% toto tvrzení vyvrátilo a 15% si není vědomo toho, že by se aktivita žáků zvýšila.



6. Zlepšil se prospěch žáků, při aplikaci nových metod: Z dotazníku bylo zjištěno, že 75% dotazovaných si myslí, že se prospěch žáků zlepšil, 15% si myslí, že se prospěch nezlepšil a 10% neví, zda-li se prospěch žáků zlepšil.

7. Zlepšily se vztahy v kolektivu při užívání skupinového učení: 70% respondentů potvrdilo zlepšení vztahů v kolektivu, 5% toto tvrzení vyvrátilo a dalších 25% neví, jestli se vztahy v kolektivu zlepšily.
8. Je nyní snadnější příprava na výuku než-li u frontálního učení: 90% dotazovaných má snadnější přípravu na výuku, 5% toto vyvrací a 5% neví jestli mají snadnější přípravu.
9. Zlepšila se komunikace mezi vámi a žáky: 85% potvrzuje lepší komunikaci mezi jím a žáky, 5% toto neguje a 10% neví o zlepšení komunikace.
10. Zlepšila se komunikace v kolektivu: 85% dotazovaných ví o lepší komunikaci v kolektivu, 5% tvrdí, že ke zlepšení nedošlo a 10% o zlepšení neví.

6.4 Celkové zhodnocení

Děti:

Z dotazníku bylo zjištěno, že žáci chodí do školy skoro všichni rádi a většině se líbí nově zaváděné metody aktivního učení. Větší část dětí nemá problém s komunikací ve svém kolektivu a bez problémů se začlenili do školního kolektivu. Většina dívek má raději myšlenkovou mapu, rády čtou připravené pracovní texty a mají rády metodu „Poslední slovo mám já.“ Chlapci preferují metodu „Kmen a kořeny“, skupinové práce a metodu „V – CH - D.“ Nové formy a metody učení se dětem líbí, neboť jsou bez stresu a strachu ze zkoušení a špatných známek. Dále bylo z dotazníku zjištěno, že 100% dotazovaných dětí má rádo svou paní učitelku, paní učitelky se nebojí a mohou jí bez obav svěřit své pocity, problémy, radosti i tajemství.

Rodiče :

Z dotazníku bylo zjištěno, že v případě další volby, by většina rodičů volila opět tu samou školu, že jsou převážně rodiče spokojenosti s profesionálním přístupem třídního učitele a souhlasí s integrací postižených dětí mezi ostatní děti. Dále bylo zjištěno, že více jak polovina dotazovaných rodičů byla seznámena s novými metodami aktivního učení a také si myslí, že jejich dítě zvládá nové metody učení. Převážná většina dotazovaných rodičů si povšimla, že jejich dítě dosahuje ve škole lepších výsledků, že se těší do školy a jejich děti již nemají strach a obavy z klasifikovaného opakování. Z dotazníku bylo zjištěno, že podstatná většina rodičů se domnívá, že prevence proti šikaně je ve škole dostačující, malé množství rodičů se domnívá, že prevence je nedostačující a několik rodičů je v oblasti prevence šikany nedostatečně informováno.

Učitelé:

Z dotazníků bylo zjištěno, že nadpoloviční většině se nové metody aktivního učení osvědčily, a že v porovnání s frontálním učení jsou tyto metody účinnější. Proto tyto metody využívají ve všech výukových předmětech a snaží se, aby se tématicky prolínaly. Většina vyučujících si povšimla zvýšené aktivity žáků, při aplikaci nových metod a navazující na to zlepšení celkového prospěchu žáků. Ve třídách se zlepšil vztah v kolektivu a také i komunikace mezi vrstevníky, ale také mezi žákem a učitelem.

ZÁVĚR

Zájem o kooperativní učení je spojen se současnými společenskoekonomickými podmínkami, které zvýrazňují **lidskou kooperaci jako jeden z nejpodstatnějších elementů účinného fungování velkých i malých společenství včetně fungování společenství celosvětového.** Systémy výchovy a vzdělávání, které volí kooperativní přístupy, reagují na podmínky a potřeby společnosti a vytvářejí tak potenciál, který může přispět k řešení podstatných problémů světa a jedince v tomto světě, otázek hodnotových a otázek souvisejících se společenskými patologickými jevy. Jedna z dimenzí životnosti, po které se volá v souvislosti se současným charakterem vyučování, je touto vazbou na reálné problémy lidského žití současnosti i budoucnosti respektována.

Realizací modelu kooperativního učení získává na kvalitě celý systém vyučování. Pedagogická, didaktická a sociálně psychologická zkoumání potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatnění těch parametrů vyučování,které se označují jako perspektivní: jde především o zvýraznění **humanistické dimenze vzdělávání, posílení demokratického, participativního charakteru vyučování a osobnostního a sociálního aspektu vzdělávání a výchovy.**

Didaktika získává rozpracováním teoretických i praktických otázek kooperativního učení možnost proniknout hlouběji k procesům uvnitř vyučování, postihnout přesněji některé dříve u nás nerozpracovávané otázky vztahující se k problémům vztahu kompetitivního a kooperativního uspořádání sociálních vztahů ve výuce.

Výzkumy kooperativního učení, které jsou opatřeny o východiska teorií sociální vzájemné závislosti, kognitivně vývojových a behaviorálních, podávají praxi vyučování argumenty, které jsou nepřehlédnutelné: zvýšení výkonu učební činnosti, stimuly k učení na základě vnitřní motivace, rychlý rozvoj dovedností a schopností vázaných k sociabilitě jedinců, formování adekvátního sebevědomí žáků v rámci dalších rozměrů psychického zdraví. Důležitost systému kooperativního učení je navršena argumenty výzkumu i učitelů praktikujících tento systém vztahujících se k pozitivním postojům k učení, škole a učiteli. Všechna tato zjištění a stanoviska ukazují **systém kooperativního učení jako prospěšný ve vztahu k cílům a procesům vyučování i jeho lidským činitelům – žákům i učitelům.**

V kooperativním vyučování může nalézt učitel model, který je opřen o uznávané teorie, ale který je zároveň rozpracován až do úrovně technologie **pomáhající učiteli v každodenní praxi.** Není to však model, který bylo možné zvládnout jednoduše a mechanicky: jeho realizace je opřena o porozumění základních principů, které jej utvářejí jako systém, a zároveň o řadu dovedností a schopností spojených s jeho plánováním, řízením a hodnocením. Pokud se má stát plnohodnotnou integrální součástí vyučování, je třeba jej vnímat v kontextu celého systému vyučování. Mimo jiné to předpokládá analýzu podmínek pro uplatnění kooperativních přístupů a případnou volbu jiných prostředků vedoucích k plánovaným záměrům, včetně vytváření podmínek pro individuální učení a konstruktivní kompetici.

Doporučení a nabídka činností pro učitele a žáky, které jsou spojeny s kooperativním učením, samozřejmě všechny otázky současného vyučování. Kooperativní aspekt nazírá vyučování z jednoho, byť velmi podstatného úhlu pohledu – z pohledu uspořádání a charakteru úkolů. Pro učitele se tak otevírá prostor pro propojování dosavadního vědění a dovedností s novými akcenty, pro kreativní zvládání učebních situací, objevují se možnosti vytváření vlastních specifických technik a postupů založených na základních principech kooperace.

Kooperativní učení je představováno jako systém: z toho vyplývá, že laické a živelné uplatňování jen některých prvků nejenže snižuje efektivitu tohoto přístupu, ale může jeho účinnost výrazně limitovat. Jeho uživatelé potřebují podporu pro jeho porozumění a aplikaci v každodenní komplikované realitě školy. Tato **podpora je spojena se vzdělávacími aktivitami napojenými na pojetí školy jako učící se organizace,** kdy informační a motivační vstupy otevírající téma kooperace ve vyučování jsou propojeny systémově s aplikačními semináři a workshopy a prací učitelských týmů konkretizujících podněty na podmínky škol a tříd.

Podpora rozvoji učitelské profesionality je bezpodmínečně nutná, pokud budeme počítat s kooperativním učením jako systémem, který praxe přijme a sžije se s ním. Informační rovina této podpory je sice výchozí rovinu, ne však dostatečnou. Poukazuji zde na vztah kooperativního učení se skupinovým vyučováním, které u nás považujeme z historického hlediska za předchůdce kooperativního učení, byť je od sebe odlišuje především důkaz na individualitu uvnitř skupiny a systematičtější práce se skupinovými procesy a interpersonálními dovednostmi v modelu kooperace. Obdobně jako tento model byla teorie skupinového vyučování rozpracována až k zprostředkující úrovni realizace ve vyučování, v běžné praxi školy však skupinové učení bylo a je organizační formou výjimečnou. Za další z faktorů podporujících širší uplatnění kooperativních postupů považuji tedy **zkoumání pedagogické vědy zaměřené na otázky transformací didaktických idejí v reálných podmínkách vyučování,** problematiku učitelova pojetí výuky a vyučovacího stylu a možností jeho ovlivňování. Za přínosný bych také považovala výzkum, propojující téma kooperativního učení zřetelněji se zkoumáním otázek kurikulárních, s tématy vzdělávacích obsahů. Konečně pokud je téma kooperace tématem společným pro řadu společenských věd, vidím jako přínosné klást otázky s akcentem na vztah k problematice epistemologické, sociologické, ekonomické a etické.

Bez podnětů výzkumu, mnohostranné a mnohoúrovňové podpory škol a učitelů usilujících o účinné vyučování bude kooperativní učení nevyužitým potenciálem, který měl podle všech prezentovaných parametrů předpoklad být jedním z nejvýraznějších faktorů smysluplné změny školy.

Ve své práci jsem chtěla poukázat na to, že ***dítě je odpradávna tvor soutěživý, hravý*** a pokud je mu jakékoliv učivo aplikováno inscenační metodou, tudíž formou hry nebo pohádkou, není v žádném případě dítě stresováno a učivo mu jde lépe a vše si mnohem lépe pamatuje. Do školy se těší a s nadšením naslouchá dalšímu učivu. Malé postavičky provázející celou učebnici českého jazyka, v každé hodině přinesou mnoho zajímavých věcí, dobrodružství, vysvětlení a porozumění.

Mile mě překvapil přístup paní učitelek, se kterými jsem se v praxi setkala, že profesionálně, zajímavě a přitažlivě vedly své vyučovací hodiny, které byly pestré, plné radosti a hry. Většina učitelů využívá ve své praxi nové výukové metody. Někteří po celou dobu výukové jednotky, jiní mají hodiny novými metodami jen z části proložené. Důležité je hodnocení dané práce žáků obecně, nikoliv konkrétně. Děti by měly být nenásilnou formou vedeny k aktivitě, samostatnosti, ale i k práci ve skupinách a kolektivu.

Všechny děti na prvním stupni mají právo na úspěch, ať je v jakékoliv podobě či formě.

Dnes ve školách některé děti v 1. třídě, u kterých se později diagnostikuje SVPU, se třeba učí číst obtížněji. Nejedná se vždy o předzvěst SVPU, může jít o nezralost

v určité oblasti, ovšem to nemění nic na tom, že s těmito dětmi se musí pracovat tak, aby si písmenka také bezpečně osvojily.

Doporučuji při osvojování si písmenek, písmenka ušít z příjemných látek, aby si je děti mohly osahat. Měkké „I“ je vhodné vycpat měkkým materiálem a naopak tvrdé „Y“ zase vycpat tvrdým materiálem. To co si dítě zapamatuje osaháním si jednodušeji pamatuje, protože si písmenko představuje. S dětmi také můžeme v kruhu na koberci hrát s písmenky spoustu zajímavých her, kde si děti na písmenka zvyknou mnohem rychleji a hrou si je zapamatují. Opět zde hraje velkou roli hmat. V pracovní výchově s dětmi můžeme písmenka modelovat nebo na vánoce můžeme péct písmenkové cukroví. Oblíbenou metodou mezi dětmi je i psaní písmenek prstem do tabulek s pískem. ***Tyto metody jsou pro děti velice cennou pomůckou.***

Vzhledem k tomu, že výše popsané nové metody učení jsou převážně založeny na samostatném čtení textů a následném vyhodnocování informací z textu získaných, tak se domnívám, že tyto nové metody učení nemohou být 100% využívány v prvních ročnících základních škol. Dobře víme, že na začátku prvního ročníku malí žáci neumí číst vůbec a na konci prvního ročníku je jejich čtení nedostačující k četbě obsáhlých textů.

Dítě, které radost zná, úsměv dá.
Dítě, které lásku má, děti své dobře vychová.
Dítě, které štěstí má, št'astné je.
Dítě, které je milováno, miluje.

D.Š.

RESUME

Ve své práci jsem se zaměřila na zavádění metod aktivního učení do vyučovacího procesu, protože stejně jako ostatní rodiče jsem ráda, že i základní vzdělávání začíná procházet změnami. Vzdělávání žáků základních škol bylo potřeba pozměnit, obohatit, učinit zajímavým. Tuto změnu oceňují i děti. Nemají strach ze zkoušení, ani z individuálních výstupů před celou třídou.

První kapitola pojednává o několika metodách aktivního učení. Brainstorming, I.N.S.E.R.T., Rámec E - U - R, Metody – dovednosti, metoda V – CH – D, metoda Poslední slovo patří mě. Dále v této kapitole je možné najít cílové zaměření vzdělávací oblasti, kynestetický učební styl a tématickou jednotku.

Druhá kapitola se zabývá Českým jazykem, zde můžeme najít jazyk a jazykové komunikace, Český jazyk na prvním stupni základní školy, vše o písmenech, pohádkách a o řeči. Dále pak je zde podkapitola komunikativní dovednosti a jejich rozvíjení v čítankách, několik ukázkových hodin, plánování vyučovací hodiny, nezbytné předchozí znalosti a dovednosti, a pak snad nejdůležitější z této kapitoly je spolupráce a zájem rodičů.

Třetí kapitola je o výuce angličtiny a integraci předmětu, využití autentických obrázkových knih pro výuku angličtiny, využití příběhu v kontextu RVP ZV, výběr vhodných předmětů a metody a způsoby využití příběhu.

Čtvrtá kapitola obsahuje zabezpečení výuky žáků se speciálními potřebami jako jsou například žáci se zrakovým, sluchovým, tělesným postižením. Dále pak žáci s autismem a poruchami učení, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci mimořádně nadaní. Také jsou zde různé druhy hodnocení žáků, třída jako sociální skupina, individuální zvláštnosti, osobnost, různé druhy motivací a na závěr podkapitola o tom co je to hra a jaké druhy her jsou.

Pátá kapitola popisuje různé metody činností. Z nabídky různých metod je potřebné vybírat ty, které kladou zvýšený důraz na aktivitu, samostatnou práci a rovnováhu výchovných přístupů (k jednotlivci, jako členu kolektivu a ke kolektivu).

Šestá kapitola je částí metodologickou zahrnuje dotazník pro rodiče, děti a učitele čtvrtých ročníků základních škol, kde dotazník je rozdělen do tří samostatných částí. Každá část má samostatně vyhodnocené jednotlivé otázky, které jsou zobrazené v grafech. Následuje celkové vyhodnocení dotazníku.

V závěru je zhodnocena celá práce a malé doporučení k výuce českého jazyka a osvojení si písmenek. Doporučuji: písmenka ušít z příjemných látek, aby si je děti mohly osahat. Měkké „I“ je vhodné vycpat měkkým materiálem a naopak tvrdé „Y“ zase vycpat tvrdým materiálem. To, co si dítě zapamatuje osaháním, si jednodušeji pamatuje. S dětmi potom můžeme v kruhu na koberci hrát s písmenky spoustu zajímavých her, kde si děti na písmenka zvyknou mnohem rychleji a lépe si je zapamatují. V pracovní výchově s dětmi písmenka modelujeme, na vánoce můžeme péct písmenkové cukroví nebo s dětmi píšeme písmenka prstem do tabulek s pískem. Tyto metody jsou pro děti velice cennou a nenásilnou pomůckou.

ANOTACE

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na nové metody aktivního učení a jejich zavádění do výuky. Učitel zde již není hlavní postavou ve třídě, ale děti samy přebírají vedení hodiny a samy zpracovávají zadané informace a sdělují ostatním žákům své poznatky a znalosti.

Obsah mé diplomové práce jsem konzultovala s paní učitelkou Mgr. Hanou Veselkovou, která přímo tyto nové metody využívá ve výuce ve své třídě, kde jsem byla na pedagogické stáži. Zde jsem přímo v praxi viděla používání těchto metod a reakce dětí na tyto metody. Děti byly uvolněné, beze strachu ze zkoušení a individuálního vystupování před třídou. Tyto metody mě velice zaujaly a různé pasáže jsem použila do své diplomové práce. Jedná se o metody Brainstorming, I.N.S.E.R.T., Rámec E - U - R, Volné psaní a mnoho dalších.

Klíčová slova

Aktivita, aplikace, autismus, cit, činnost, diagnostika, dítě, dramatizace, efektivita, forma, hodnocení, hra, individualita, informace, inscenace, integrace, interpretace, klasifikace, kolektiv, komunikace, konflikt, metoda, motivace, pedagogika, pohádka, pojem, potřeba, poznatek, psychologie, rodina, skupina, škola, třída, učitel, učivo, vnímání, výuka, žák.

ANNOTATION

In my dissertation, I paid attention to modern forms and methods of teaching, when the teacher is not the primary person anymore, but the children take over control of the lesson, process information and inform others about their results and knowledge.

The content of the dissertation was consulted with Mgr. Hana Veselková, who has been practising such methods in her class, I visited. I experienced using those methods and children response to them. Children was relaxed, without a fear from the test and individual practising. I was impressed by such methods and I used various pieces in my dissertation work. Namely Brainstorming, I.N.S.E.R.T, frame E – U – R, Free Writing.

Keywords:

Activity, application, autism, sense, activity, diagnostics, child, dramatization, effectiveness, form, evaluation, game, individuality, information, inscenation, integration, interpretation, classification, society, communication, conflict, method, motivation, pedagogy, fairy tale, definition, need, observation, psychology, family, squad, school, classroom, teacher, subject matter, perception, education, student.

Seznam použité literatury

1. BARGEL, M., PERNICA, R. *Didaktická technologie-sylabus*. Brno: IMS, 2003.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: H a H, 1993.
3. BĚLOHLÁVEK, M. a kolektiv autorů. *Kvalifikace oddílového vedoucího.* Praha, 1988.
4. BĚLOHLÁVEK, M. a kolektiv autorů. *Kvalifikace Instruktora Pionýra*. Pracovní text. Praha, 2003.
5. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.*1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
6. HAVLÍNOVÁ, M. *Zjišťování učebních stylů. Učitelské listy*, 1994, c. 5/6, s.13.
7. HORÁČKOVÁ, M., STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 4.* 1. a 2. díl. Všeň: Alter, 1997.
8. JANÁČKOVÁ, Z. a kol. *Čítanka pro 4. ročník základní školy.* Brno: Nová škola, 2003, *Čítanka pro 5. ročník základní školy.*Brno: Nová škola 2004.
9. JANOUŠEK, J. *Kooperace a komunikace mezilidském jednání,* Čs. Psychologie, XVIII, 1974, 6, 471-481.
10. JANOUŠEK, J. *Aktivita, tvořivost a kooperace jako psychologické faktory vědeckotechnického rozvoje.* Praha: Univerzita Karlova, 1985.
11. JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace.* Praha: SNP, 1968.
12. JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. a spol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP – INFRA s.r.o., 2004.
13. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie.* Brno: IMS, 2004.
14. KONEČNÁ, L., MIKULENKOVÁ, H. *Metodická příručka pro učitele k vyučování matematiky v 1. ročníku ZŠ*. Prodos, 2005.
15. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Pro program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*. Národní institut pro další vzdělávání. Praha, 2006.
16. KRAUS, B. *Sociální pedagogika-sylabus*. Brno: IMS, 2004.
17. KRAUS, V. *Snahy o modernizaci vyučování.* Ped, XIV, 1964, 5, 624-634
18. KUBÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996.
19. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně1994. ISBN 80-210-0210-7.
20. MAREŠ, J. *Styly učení žáku a studentu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-71782467.
21. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SNP,1998.
22. MERTIN, V., KŘIVÁNEK, M., *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha, 1995.
23. MICHÁLKOVÁ, J. *Kinestetický učební styl na 1. stupni základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 1999.
24. MUŽÍK, V., KREJCÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-17-7.
25. NEDOMA, I. *Aplikace metod sociální práce*. Brno: IMS, 2004.
26. NEUMANN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portal, 1996.
27. REZUTKOVÁ, H. a kol. *Čítanka pro 4. ročník.* Všeň: Alter, 1996.
28. REZUTKOVÁ, H. a kol. *Čítanka pro 5. ročník.* Všeň: Alter, 1996.
29. SKLENÁŘOVÁ, D. *Vyvozujeme písmena pohádkami*. MAC, s.r.o, 1994.
30. SPILKOVÁ, V. a kolektiv autorů. *Učím s radostí*. Preface, 2003.
31. SÝKORA, F., VAVREČKA, V. *Pedagogická komunikace*. Brno: IMS, 2004.
32. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portal, 1996.

33. ŠPIKA, M., STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Čítance 5.* 1. a 2. díl. Všeň: Alter, 1997.
34. TOMEK, K., VALENTA, M. *Prvouka pro 1. ročník.* ALBRA, 2000.
35. VEJRAŽKOVÁ, J., TOMČALA, J. *Metodická příručka pro realizaci projektu.* Proxima s.r.o., 2003.
36. VÍZDAL, F. *Základy psychologie I.* Brno: IMS, 2003.
37. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 1994.

38. Pokyn MŠMT ČR č.j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení žáků základní školy.
39. Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách.
40. Pokyn MŠMT č.j. 26 252/92-40 o právní úpravě a způsobu finančního zabezpečení.
41. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

42. www.inscenační metody.cz
43. www.pedagogika.cz
44. www.Ministerstvo školství.cz
45.Mezinárodní výzkum PIRLS 2001 http://www.uiv.cz/index.php?CATG%5B%5D=mezinarodni_projekty;CATG%5B%5D=pirls
46. Mezinárodní výzkum PISA 2000 http://www.uiv.cz/mez setreni/pisa.html
47. www.storiesfromtheweb.org
48. www.realbooks.co.uk
49. www.ladybird.co.uk
50. www.cambridge.org/elt/storybooks
51. http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf
52. http://www.eltforum.com/forum/pdfs/aym04_papers.pdf
53. http://moodlinka.ped.muni.cz/file.php?file=/638/Storyline_Essay_Russel_2004

SLOVNÍČEK

Brainstorming - činnost, během níž si studenti sepisují vše, co vědí nebo si myslí, že vědí o daném tématu. Mohou také klást otázky. Činnost je časově omezena – například obvykle na pět minut. Žáci mohou pracovat jak sami, tak ve dvojicích, popřípadě skupinách. Je důležité, aby učitel ani žáci nehodnotili (neodsuzovali) žádný ze vznesených nápadů.

Centra aktivit - forma práce v programu Začít spolu. Třída je rozčleněna do „Center aktivit", tj. menších pracovních koutků. Tyto pracovní k koutky (centra aktivit) jsou různě tematicky zaměřeny a vybaveny (matematika, český jazyk, pokusy, objevy, ateliér), stimulují děti k aktivitě, hře a práci. V centrech aktivit se děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro hru, experimentování, manipulaci a práci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou, vytvářejí prostor pro činnostní učení. V takto uspořádaném prostředí přechází aktivita z učitele na žáka, žáci se sami rozhodují, ve kterém centru chtějí pracovat, ale za určitou periodu (např. týden) musí projít všemi úkoly ve všech centrech.

„Dokážu to?" - Vzdělávací program pro učitele, který jim a později jejich žákům v krátkých tréninkových setkáních nabízí některé aktivity, v nichž nacházejí sami sebe, získávají sebedůvěru, učí se poznávat druhé a komunikovat s nimi. Programem prošlo v posledních čtyřech letech několik tisíc učitelů. Tím, že se zlepšil jejich vztah k sobě samému i k dětem, se mění také jejich chápání výuky a učení. Program organizuje po celé republice o.s. AISIS v Kladně na www.doto.cz

E – U – R – třífázový model učení evokace – uvědomění si významu – reflexe. Popisuje fáze efektivního procesu učení a slouží jako pomůcka pro plánování výuky vycházející z konstruktivistických přístupů k učení.

Evokace – první fáze učení podle třífázového modelu E – U – R. Pomocí různých technik (např. Brainstorming, volné psaní) se žáci připraví na téma nebo problém, jimiž se dále budou zabývat. Zmapují a utřídí si své dosavadní znalosti o tématu i to, co by se o něm dále chtěli dozvědět, uvědomí si své postoje. Evokace má v situaci řízeného učení klíčový význam pro vnitřní motivaci žáků k učení.

Frontální výuka - název pro jeden z druhů organizace výuky, při němž učitel stojí před třídou, podává látku všem najednou a komunikuje buď se třídou jako celkem, nebo s izolovanými žáky. Často je slovy „ frontální výuka" míněn širší pojem – výuka transmisivní, při které se předpokládá, že informace jsou víceméně jedním směrem od učitele k žákům. Model vychází z představy, že učitel ví vše a žáci přicházejí nevědomí, bez vlastních zkušeností a představ.

ITV – integrovaná tematická výuka - model vyučování, reprezentovaný u nás hlavně pracemi Susan Kovalikové a šířený sdružením Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání. Model vychází především z novějších psychologických poznatků o fungování mozku. Velmi důležité je, aby se žák vždy cítil bezpečný a aby měl důvěru v to, že věci, které se učí, mají smysl. Dále se model drží zásady, že nelze roztrhávat dětské pochopení světa od předmětů nebo disciplín, nýbrž že je nutné organizovat výuku tak, aby se děti setkávaly s tématy ve věcných návaznostech.

Komplexní zadání – úkol blízký problémům, jakými se zabývají lidé v reálném životě. Nelze ho vyřešit jednoduchou aplikací jednoho naučeného algoritmu nebo izolované dovednosti. Někdy vyžaduje zapojení znalostí a dovedností z více než jednoho oboru (předmětu), jindy zůstává v hranicích oboru, ale k jeho řešení je třeba více než jednoho úkonu či naučeného postupu. Výsledkem komplexního zadání je reálný produkt. Příklad jednoduchého zadání: vyplňování i/y do prázdných míst. Příklad komplexního zadání: reportáže do školního časopisu ze školního dne otevřených dveří. (Termín komplexní zadání je blízký termínu autentické zadání. Při volbě termínu záleží na tom, kterou složku takového zadání chceme, zda jeho komplexnost, anebo autentičnost.)

Komunitní kruh - technika využívaná hojně učiteli žáků všech stupňů škol k budování ovzduší vzájemné důvěry mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem, k mapování a pročištění vzniklých problémů, k tréninku komunikace ve větší skupině (dovednost vyjádřit se před skupinou, naslouchat, když hovoří druhý aj…) Práce v komunitní kruhu má přesně stanovená pravidla (promluvit smí každý, pokud na něj přišla řada, nikdo není nucen hovořit, všichni naslouchají druhým, nikdo nedělá závěr). Komunitní kruh představuje důležitou organizační formu, kterou pedagog může zařazovat na počátku, v průběhu i na konci vyučovací jednotky, bloku, dne , týdně…

Kritické myšlení – 1. (zkratka KM), Občanské sdružení založené v roce 2000, organizuje vzdělávání učitelů v přístupech a strategiích konstruktivistické pedagogiky, realizuje v ČR program Čtením, psaním ke kritickému myšlení, vydává časopis Kritické listy, 2. nezávislé myšlení, které hledá rozumné argumenty pro i proti a odehrává se v sociální interakci přímé (diskuse), nebo nepřímé(texty).

Kurikulum – žádný z významů termínu není dosud příliš ustálený. Často se kurikulem míní strategický plán, program toho, co se s dětmi bude ve škole dělat. Obsahuje nejen plán činností, ale také jejich cíle a metody, a také způsoby zjišťování výsledků vzdělávání a účinnosti programu. Tím, co se bude dělat, se v kurikulu míní hlavně činnosti, aktivity, během nichž žáci získávají potřebné kompetence. Méně se v dobrém kurikulu národním nebo v kurikulu školy objevují názvy věcí nebo jevů, o kterých škola vykládá (na rozdíl od osnov). Položky kurikula se spíše „odehrávají“ nežli „probírají“. Obecnější – školní – podoba kurikula pro celý průběh studia nadřazeného všem předmětům usnadňuje škole propojování výuky mezi předměty, učiteli a třídami. Vedle školního kurikula má škola mít do detailu pro jednotlivý předmět nebo skupinu předmětů propracována kurikula pro jednotlivou třídu s jednotlivým učitelem.

Jednání učitelů a události ve škole učí žáka i tomu, co ani nebylo zamýšleno, ani si to mnozí neuvědomují (např. To, že učitel, který hrozí žákům nesplnitelné tresty, je naučí ignorovat hrozby). Kurikulum proto někdy může znamenat veškerý skutečný, ne jenom plánovaný průběh školního života a učení dítěte.

Ledolamy (ice-breakers) - krátké aktivity, které jsou většinou zařazovány na začátku hodiny nebo lekcí. Slouží k prolomení“ bariér, zbavení se ostychu, naladění se na společný program, seznámení. Někdy tyto aktivity splývají s tzv. Warm-up activites („zahřívacími aktivitami“), které jsou zařazovány po přestávkách, když je třída unavená, nesoustředěná.

Myšlenková mapa - univerzální technika, která je vhodná k evokaci a reflexi. Pomocí grafického znázornění si žáci ujasňují, co o tématu vědí, kategorizují své informace, hledají vztahy mezi poznatky a otázkami.

Pedagogika orientovaná na dítě - pedagogika, která za prvořadé považuje potřeby, možnosti a zájmy každého konkrétního dítěte. V takto zaměřené pedagogice se pak vychovatel nesnaží dítě přizpůsobit očekávanému standardu (průměru), ale snaží se odhalit společně s dítětem jeho silné stránky a ty maximálně rozvíjet.

Pracovní listy – didaktická pomůcka připravená pro tematický celek, projekt, nebo i jednotlivé učební činnosti, která pomocí několika zadání úkolů, otázek či informací na předtištěných listech papíru vede žáky k aktivnímu a osobnímu přístupu k učivu.

Projektové vyučování - způsob organizace výuky a učení, v němž žáci obvykle v týmech a po delší čas řeší komplexní zadání vedoucí k reálnému produktu.

Reflexe – závěrečná fáze třífázového modelu učení E – U – R. Studenti si během ní ujasní, co se naučili, jaké otázky si zodpověděli i jaké další otázky vnikly. Nově získané poznatky se v této fázi učení propojují s tím, co žák uměl nebo znal již dříve, a připravují půdu pro navazující další učení. Mezi časté reflektivní techniky patří volné psaní, diskuse, myšlenková mapa, rozmanité tabulky a další grafické organizátory.

RWCT (Rwading and Writing for Critical Thinking) - vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro učitele všech stupňů škol, studenty, psychology ad. Mezinárodní síť RWCT sdružuje přibližně 30 zemí především střední, východní Evropy a Asie, nověji Guatemala či Thajsko (výuka v táborech barmských uprchlíků) www.rwct.org.

Uvědomění si významu – druhá fáze třífázového modelu učení E -U – R. Během ní se studenti setkávají s novými informacemi z nejrůznějších zdrojů (texty, obrazy, audionahrávky, exkurze apod.) a uvědomují si, jaký smysl (význam) pro ně nové informace mají, kam je zařadit, jaké otázky si díky nim mohou zodpovědět a které nové spojené s tématem vyvstávají. Efektivita práce v této fázi závisí na účinnosti evokace, tedy na tom, do jaké míry se podařilo studenty motivovat ke studiu daného tématu. Mezi využívané techniky patří například řízené čtení, dvojitý zápisník, I.N.S.E.R.T.

Volné psaní – technika, během níž žáci po vymezený čas píší o daném tématu vše co je napadne. Je důležité, aby žáci nepřerušovali proces psaní, nevraceli se a neopravovali již napsané. Soustředili se na obsah, ne na gramatikou a styl.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – č. 7	Text + myšlenkové mapy
Příloha č. 8 – č. 19	Práce dětí k metodě V – CH - D
Příloha č. 20 - č. 29	Práce dětí k metodě Poslední slovo patří mě
Příloha č. 30 – č. 36	Sebehodnocení žáků 2. třídy