

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Dramatická výchova ve výuce čtení na 1. stupni malotřídní
školy**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavla Starková

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Plzeň 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Přešticích 14. dubna 2024

.....
vlastnoruční podpis

Velice děkuji MgA. Evě Gažákové, Ph.D. za vedení, ochotu, trpělivost, odborné rady a pozitivní přístup při vypracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala ZŠ a MŠ Skočice za spolupráci při realizaci praktické části mé diplomové práce.

OBSAH

Úvod	
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	5
1.1.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	5
1.1.2 Strategie rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	7
1.1.3 Aktivizační (participační) metody čtenářské gramotnosti.....	7
1.2 RVP – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	10
1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	10
1.4 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	11
1.4.1 Školní dramatická výchova	12
1.4.2 Hodnoty a cíle dramatické výchovy.....	14
1.4.3 Metody dramatické výchovy	17
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	22
2.1 AKČNÍ VÝZKUM	22
2.1.1 Prvky a cíle akčního výzkumu	22
2.1.2 Typy akčního výzkumu.....	23
2.1.3 Akční výzkum společného čtení na malotřídní škole.....	24
2.2 LEKCE SPOLEČNÉHO ČTENÍ	26
2.2.1 Cíle lekcí.....	27
2.2.2 Lekce 1: Kočka Mína má starosti	27
2.2.3 Lekce 2: Dopis z ciziny.....	33
2.2.4 Lekce 3 : Marica se loučí.....	38
2.2.5 Lekce 4 : Rybník plný tajemství.....	43
2.2.6 Lekce 5 : Dědeček hříbeček a jeho přátelé.....	48
2.2.7 Lekce 6 : velká moc škapulíře – 1. část	52
2.2.8 Lekce 7 : velká moc škapulíře – 2. část	55
2.2.9 Lekce 8: Čarovná noc.....	59
2.2.10 Lekce 9: Moře, moře!	65
2.2.11 Shrnutí poznatků získaných akčním výzkumem	72
ZÁVĚR.....	74
RESUMÉ	75
SEZNAM LITERATURY	76
SEZNAM INTERNETOVÝCH STRÁNEK	77

Úvod

Při rozvoji školství v našich zemích v 18. stol. se stalo obsahem vzdělání mj. i tzv. trivium. Už jak sám název napovídá, jednalo se o tři hlavní předměty – čtení, psaní a počty. I dnes můžeme říci, že se jedná o základní znalosti a dovednosti, bez kterých se náš běžný život neobejde.

Nechci nijak upozadit význam psaní či počítání, ale domnívám se, že schopnost číst je prazákladem našich znalostí. Mým cílem není zde jmenovat důležitost této dovednosti pro náš osobnostní rozvoj, ale zajímá mě, jako pedagoga, jak žákům zprostředkovat radost ze čtení.

Žijeme obklopeni digitálními technologiemi, svět kolem nás ovládáme dotykem displeje. Děti od útlého věku, aniž by potřebovaly znalost písmen, se dostávají pouhým klikáním na oblíbené hry, videa. Vše je barevné, ozvučené, akční. Tak intenzivním zážitkům bude tichá kniha na polici či učitel ve škole těžko konkurovat. Láska ke knihám a ke čtení obecně se formuje už v rodině. Pokud dítě není zvyklé poslouchat text, prohlížet ilustrace, vyprávět, ptát se, je úloha pedagoga velmi těžká. Proto mě zaujaly způsoby motivace ve výuce čtení ve škole. Učitel by měl využít různé metody, aby děti motivoval ke čtení již v útlém věku na prvním stupni základní školy. Vlastní četba v tomto období je náročná a nepřináší dítěti mnoho radosti ze čtení, a proto je nutné věnovat četbě zvýšenou pozornost a nepřestávat s předčítáním.

V diplomové práci se věnuji využití dramatické výchovy jako prožitkové metody ve výuce čtení na 1. stupni malotřídní základní školy. Dramatická výchova umožňuje učiteli zvolit takové metody, které mohou u dětí vyvolat prožitek a tím zpestřit hodiny netradiční formou výuky. Dětem tak umožňuje si vyzkoušet různé životní situace a řešit je v rámci hry ve vyučování.

Studuji učitelství pro 1. stupeň základní školy, proto jsem se zaměřila na zařazení metod a technik dramatické výchovy právě zde. Mým záměrem je propojit metody a techniky dramatické výchovy v hodinách čtení se čtenářskou gramotností dětí v druhém a třetím ročníku malotřídní školy.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části – teoretickou, praktickou.

Cílem práce je představit akční výzkum využití metod dramatické výchovy ve výuce čtení a jeho závěry. Teoretická část práce se proto zabývá čtenářskou gramotností, kde vymezují její důležitost. Poté zde připomínám etapy rozvoje čtenářské gramotnosti, její strategii. Dále pak čtenáře seznamuji s úkolem školy podle RVP v rámci čtenářské gramotnosti. Popisuji zde aktivizační metody, které mohou učitelé využívat při výuce čtení hlavně v části porozumění textu. To je důležité kritérium pro správné upevnění a rozvíjení čtení. Dále pokračuji s definicí dramatické výchovy. Věnuji se vymezení pojmů dramatická výchova a dramatická metoda. Uvádím dělení hodnot a cílů dramatické výchovy, které jsou oborem DV rozvíjené. V neposlední řadě jsou uvedené v teoretické části metody dramatické výchovy podle klasifikace Josefa Valenty a podrobněji popsány ty, jež jsou realizovány v rámci představovaného akčního výzkumu.

V praktické části je představen vlastní výzkum, jeho průběh i závěry. Jsou zde prezentovány vytvořené lekce ke zvolené společné četbě. Uvádím podrobný popis aktivit, cíle, přidávám reflexi a komentář. U každé lekce samozřejmě cituji úryvek, ke kterému se vztahuje celá dramatická metoda. Lekce navržené pro tento výzkum si kladou za cíl motivaci dětí k četbě. Očekávám větší progres čtenářského porozumění než při využití pracovních listů. Mým hlavním cílem je probudit u dětí touhu číst knihy. Ukázat jim, že čtení může být i zábavné, poučné a hlavně důležité ve všech ohledech.

Cílem výzkumu bylo zefektivnění výuky čtení, prohloubení porozumění žáků čtenému textu, zvýšení jejich zájmu o čtení nebo alespoň budování kladného postoje k literatuře. Akčním výzkumem jsem zjišťovala, zda je možné využitím metod dramatické výchovy tohoto všeho dosáhnout. Byl vytvořen plán výuky čtení s využitím metod dramatické výchovy. Plán byl v průběhu akčního výzkumu vyhodnocován pro další lekce. Závěrečné vyhodnocení úspěšnosti nového způsobu výuky proběhlo na základě průběžného pozorování a terénních poznámek pedagoga-badatele. Následovalo vyhodnocení výzkumu a představení z něj vzešlých doporučení pro praxi výuky čtení na 1. stupni.

Doufám, že moje diplomová práce bude přínosem nejen pro mě, ale také inspirací pro učitele, kteří chtějí dětem výuku zpestřit a zatraktivnit zajímavou formou práce.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Význam čtenářské gramotnosti v životě jedince lze souhrnně vymezit jako jeden z důležitých činitelů nejen kvality života jedince, nýbrž celé skupiny, společnosti a dnes i celého světa. (Doležalová, In. Fasnerová, 2018, s. 203).

Bez čtenářské gramotnosti se v současnosti v podstatě nedá kvalitně existovat. Čím vyšší úroveň čtenářské gramotnosti jedinec dosahuje, tím lépe se ve světě orientuje a dokáže získat i kvalitativně lepší pozici na trhu práce.

Podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše je „čtenářská gramotnost“ (angl. reading literacy), komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. (Fasnerová, 2018, s. 203)

Čtenářská gramotnost je poslední dobou velice ožahavé téma. Přístup dnešních dětí k čtenářské gramotnosti je na nízké úrovni a je potřeba ji rozvíjet.

Je třeba zdůraznit, že rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí a zajištění dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti je nezbytným předpokladem kvalitního vzdělávacího systému. (Fasnerová, 2018, s. 204)

1.1.1 ETAPY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Podmínky pro rozvoj čtenářství a čtení se utvářejí již v preprimárním vzdělávání. V této souvislosti hovoříme o etapách rozvoje čtenářské gramotnosti. Jak uvádí J. Doležalová, ve vývoji čtenářské gramotnosti rozlišujeme pět etap.

- **Etapa spontánní gramotnosti**

Do 3 let dítě používá pro rozvoj gramotnosti hmat, sluch a vizuální prohlížení obrázků. S knihou se seznamuje a volí k tomu vlastní strategii, prostředky a způsoby, aby se

napodobovalo dospělé na úrovni rozvoje percepce. V období od 3 do 6 let se čtenářská gramotnost formuje také prostřednictvím přečítáním.

- **Etapa elementární čtenářské gramotnosti**

Jedná se o období od 6 do 10 let věku dítěte. Prostřednictvím povinného vzdělávání a především nácviku techniky čtení se dále tvoří a rozvíjí základy čtenářské gramotnosti. Cílem je osvojení a zautomatizování písemného kódu. Pedagogové navazují na prekoncepty z preprimárního vzdělávání a vhodnými metodami vytvářejí další dovednosti v rámci prvopočátečního čtení a psaní. Vlastní četba v tomto období je náročná a nepřináší dítěti mnoho radosti ze čtení, a proto je nutné věnovat četbě zvýšenou pozornost a nepřestávat s předčítáním.

- **Etapa základní (bázové čtenářské gramotnosti)**

Jedná se o střední školní věk od 10 do 13 let věku dítěte. Zde jsou již pozorovány základy funkční gramotnosti, neboť dochází ke čtení a psaní s porozuměním, tedy k rozvoji čtenářské gramotnosti. Děti mají již se čtením a psaním větší zkušenost a začínají tyto činnosti používat jako nástroj k dalšímu vzdělávání. Zvládají dobře techniku čtení a vnímají děj i jiné aspekty se čtením spojené. Přestože děti čtou samy i v tomto období, doporučujeme dále dětem předčítat a techniku čtení zautomatizovat, neboť ne všichni jsou na stejné úrovni. Pokud technika čtení není dobře zvládnutá, motivace ke čtení se v tomto období vytrácí.

- **Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti**

Jedná se o období od 13 do 15 let věku jedince. Myšlenkové operace jsou na vyšším stupni, a proto dítě řeší složitější a náročnější operace. Má více zkušeností s technikou čtení a psaní a z těchto důvodů může lépe analyzovat text po stránce obsahové. Dochází také k podrobnější a hlubší interpretaci textu. Začíná pracovat s textovými informacemi a často dochází ke sdílení s textem a k využívání textu pro vlastní osobní život. Jedinec vnímá a připojuje citovou složku a schopnost prožívání, otevírá se chápání v časových a jiných souvislostech.

- **Etapa funkční gramotnosti**

Jedná se o poslední etapu. Jedinec je starší 15 let, tedy ukončil základní vzdělání. Čtenářská gramotnost pomáhá řešit úkoly denního života a včleňuje se do funkční gramotnosti (Doležalová, In. Fasnerová, 2018, s. 209 -210)

1.1.2 STRATEGIE ROZVÍJEJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST

V současném 21. století je potřebné, abychom zejména pod dojmem současného kurikula, zaváděli do vyučování takové výukové strategie, které by u žáků rozvíjely aktivní a samostatné myšlení. Jeví se však jako nezbytně nutné naučit žáky tyto informace vyhledávat, analyzovat, a zejména využívat ke svému dalšímu rozvoji ve vzdělávání. Nelze zcela jednoznačně zavrhnout současné metody ve vzdělávání, které byly praxí ověřeny, ale je nutné povýšit je na výukové strategie, jež mají daleko rozsáhlejší charakter a vzhled do dané problematiky, především pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Učitel má v současné době k dispozici velké množství vyučovacích metod, které představují procesuální stránku vyučování. Pedagog prostřednictvím vyučovacích metod upravuje vnitřní podmínky poznávacích procesů žáků, které navozuje a usměrňuje a jejichž prostřednictvím by měl směřovat k získání gramotnosti u žáka v dané oblasti. (Fasnerová, 2018, s. 213 -214)

1.1.3 AKTIVIZAČNÍ (PARTICIPAČNÍ) METODY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Pro dosažení čtenářské gramotnosti žáků nestačí s dětmi trénovat pouze čtení písmen, slov a vět. Je potřeba se čteným textem pracovat pomocí metod, které žákům pomohou do textu proniknout, které v případě čtení příběhu pomohou vzbudit zájem žáků o děj a osud postav. A za tímto účelem se do výuky zařazují mj. metody aktivizační.

Mezi aktivizační metody čtenářské gramotnosti podle paní Fasnerové patří:
(Fasnerová, 2018, s. 215-232)

- **Metody diskusí**

Jednou ze základních kompetencí, kterou by měl být žák vybaven na základní škole, je kompetence komunikativní. V současné době je neoddělitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a svou strukturou aktivizuje žáky k tomu, aby do výuky zasahovali a

měli možnost zvolené téma diskuse ovlivňovat, a tak si dotvořit na danou problematiku svůj názor. Tuto metodu lze využít i v první třídě, kde bude učitel s žákem diskutovat nad textem pohádky (např. kdo se zachoval správně, kdo udělal chybu a zda by tato situace mohla nastat v reálném životě).

- **Metody heuristické, metody řešení problémů**

Pro rozvoj tvořivé osobnosti, který je v dnešní škole prioritou, je podstatné, aby poznatky nebyly žákům sdělovány a předkládány v hotové podobě, nýbrž abychom je formulovali tak, aby si žáci samostatně osvojovali různé postupy a techniky. Učitel by měl žáky usměrňovat a pomáhat jim v této obtížné situaci. Strategie a techniky podporující heuristické procesy žáka silně motivují a tím navozují situaci ke snazšímu osvojení kompetence občanské. Pedagog klade problémové otázky a vede žáky k tomu, aby sami formulovali doplňující otázky a diskutovali o nich. Učitel zadává žákům problémové úkoly a dává jim možnost naučit se pracovat s chybou jako s příležitostí hledat správné řešení. Jen takovýmto způsobem můžeme nastartovat rozvoj myšlení žáků tak, aby docházelo i k rozvoji gramotností. Pokud žák nebude uvažovat reálně, čtenářskou gramotnost nezíská, neboť tu je nutné zažít, a ne se formálně učit.

- **Metody situační**

Prostřednictvím této metody dochází k rozvoji komunikace mezi žáky, ale také k řešení životních situací na základě situací z praxe, což velmi napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti. Má motivační charakter a žáci mohou uplatnit jak své vědomosti, tak dovednosti. Je však nutné se na tento způsob výuky podrobně připravit, neboť je poměrně časově náročný. I tato metoda rozvíjí při správném využití čtenářskou gramotnost u žáků a klade základ pro rozvoj všech ostatních gramotností. Učitelé navozují žákům různé druhy situací prostřednictvím dramatizace, kde mají možnost řešit a uplatnit své rozhodování. Z těchto faktů lze tedy usuzovat na skutečnost, že metodu je možné použít pro rozvoj gramotnosti na kterémkoliv vzdělávacím stupni, což považujeme za velkou výhodou této metody. Velký přínos této metody je v odbourání pasivity žáků v edukačním procesu.

- **Metoda inscenační**

Inscenační metoda neboli také hraní rolí je velmi oblíbená u žáků mladšího školního věku. Žáci jsou obsazováni do rolí a řeší životní a jiné situace. Proto tato metoda plynule navazuje na již zmiňované metody problémové a situační. V poslední době můžeme

s inscenačními výukovými metodami hovořit o dramatické výchově, pomocí které dochází k celkovému rozvoji osobnosti. V současném pojetí vzdělání je však nepostradatelná.

- **Didaktická hra**

Didaktickou hru můžeme definovat jako „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

Součástí didaktické hry je naučit se dodržování předem dohodnutých pravidel. Tento moment vede žáky k sebekontrolě a sebekázni. Jak uvádí E. Suchánková, „Hra slouží jako prostředek učení se ze situací, které úzce souvisí s prožitkovým učením.

Didaktická hra má mnoho aspektů: poznávací, diagnostický, terapeutický, pohybový, procvičovací, rekreační i sociální. Herní situace se využívají převážně u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, ale v dnešní škole mají své specifické postavení i ve vyšších ročnících.

- **Metoda podporující kritické myšlení**

V rámci kritického myšlení je nabídnuto učitelům a žákům využití řady netradičních i specifických vyučovacích metod. Jedná se například o tyto vyučovací metody – volné psaní, párová diskuse, párové čtení, diskusní pavučina, brainstorming, myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T. , kostka, pětilístek. Těchto metod se dá využít jak při vzdělávání dětí, tak v procesu vzdělávání dospělých, neboť dochází k rozvoji jak čtenářské, tak i písařské gramotnosti.

- **Projektová výuka, projektové vyučování**

Při této metodě dochází také k rozvoji a upevňování jednotlivých gramotností, zejména čtenářské. Jde, krom jiného, i o integraci jednotlivých výukových předmětů v součinnosti s reálnými životními situacemi žáků.

- **Výuka dramatem**

Jedná se o výuku velmi podobnou inscenační nebo situační metodě, kterou jsme již popsali výše. Toto metodu lze zařadit do přehledu metod jako výukovou metodu, která rozvíjí čtenářskou gramotnost. Nejedná se o zhlédnutí představení profesionálních herců, nýbrž o zážitkové učení žáků. J. Valenta upřesňuje, že „tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní, a reflektování lidské zkušenosti“ (Valenta, 1999, s 18).

1.2 RVP – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

RVP je centrálně zpracovaný pedagogický dokument, který schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pro každý stupeň vzdělání je vydáván samostatný RVP. Stanovuje soubor klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v dané úrovni vzdělání. Očekávané výstupy pro 1. stupeň v RVP ZV jsou pouze doporučovány, není stanovena úroveň, jež má být dosažena.

Některé očekávané výstupy pro 1. stupeň v RVP ZV 1. období čtenářské gramotnosti – Český jazyk a literatura (literární výchova).

Žák:

- Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací.
- Dramatizuje jednoduchý příběh.

(RVP, 2023, s. 23)

1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je dokument, který vytváří pedagogičtí pracovníci každé školy v české republice. ŠVP je schvalován a vydáván ředitelem školy a musí být veřejně přístupný.

ŠVP základní školy ve Skočicích, kde je realizován akční výzkum prezentovaný v této práci je Školní vzdělávací program pro základní vzdělání Veselá škola. ŠVP Veselá škola nemá přímo zařazenou dramatickou výchovu. Pro tuto práci jsou však důležité očekávané výstupy v literární výchově, kterých je možno dosahovat i pomocí metod DV.

V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory na přečtené dílo. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.

Literární výchova			
1. období			
Očekávané výstupy	Učivo	Roč .	Průřezová témata
Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.	Reprodukce textu. Přednes básně nebo úryvku prózy.	1. – 3.	Osobnostní a sociální výchova – osobnostní rozvoj – kreativita.
Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.	Líčení atmosféry příběhu.	3.	
Rozlišuje vyjadřování v próze a poezii, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.	Základy literatury – poezie (pojmy: báseň, rým, sloka, přednes), próza (pojmy: pohádka, povídka, postava, děj, prostředí).	2. – 3.	
Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.	Volná reprodukce textu, dramatizace pohádky, povídky nebo básně.	1. – 3.	

Tabulka č. 1: ŠVP Veselá škola, 2007, s 15, 24

1.4 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova je obor velmi mladý a do všeobecně vzdělávacích škol začala vstupovat až po roce 1990, kdy poprvé u nás vzniklo vysokoškolské vzdělání v oboru. Není proto divu, že informovanost pedagogické i rodičovské veřejnosti o ní je velmi malá, a proto o ní vzniká mnoho mylných představ a mýtů.

(Machková a kol., 2019, s. 11)

Jak píše ve své knize paní Machková. „*Dramatická výchova je řízené a cílevědomé učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání, chápání a prožívání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Dramatická výchova poskytuje prožitek a zkušenost, využívá hru a hravé činnosti, uplatňuje a rozvíjí tvořivost. Jedinec se jí účastní celou svou bytostí, tělem i duší, jinak řečeno je založena na psychosomatické jednotě jednání a myšlení. Základem jejich metod je vstup do role, „do (fiktivních) bot druhého“, a přijetí fikce s plným vědomím rozdílu mezi ní a realitou. Tím se odlišuje od všech ostatních prožitkových, tvořivých a hravých aktivit i od ostatních estetickovýchovných předmětů. Jen do jisté míry má společné rysy s tancem a pohybovou výchovou, a to v tom smyslu, že i v tanci a pohybu se člověk vyjadřuje sám svou osobou“.*

(Machková a kol., 2019, s. 15)

1.4.1 ŠKOLNÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova využívá potenciál přirozené dětské hravosti, bezprostřednosti a tvořivosti. Žáci mohou a mají možnost při volbě správné metody dále rozvíjet své dramatické schopnosti a také další stránky své osobnosti. Pokud učitel zařadí správně zvolené metody DV a respektuje osobnosti žáků, podporuje tak osobnostní a sociální rozvoj jedince, dále pak rozvíjí schopnosti vyjadřování, pohybu a rozvoj fantazie.

Na 1. stupni základní školy je možné už rozlišovat mezi dramatickou výchovou jako samostatným předmětem a použitím dramatických metod v jiném předmětu, případně v integrovaném projektu, který zahrnuje části látky z dvou či více dalších učebních předmětů. Protože všechny nebo téměř všechny předměty na tomto stupni vyučuje jediný učitel, je i zde možnost využít jednotlivých her a cvičení či drobných improvizací v několikaminutových podle potřeby zařazovaných aktivitách, ale i v blocích, které časově přesahují trvání jedné vyučující hodiny, případně soustředit tvořivé aktivity výtvarné, hudební, pohybové a dramatické do jednoho půldne. Na 1. stupni základní školy, zejména v nižších ročnících, je stále ještě možné pro hru v roli a improvizaci s příběhem využít

zkušenosti děti se spontánní dramatickou hrou a záliby v ní. Nejdůležitějším literárním východiskem je v tomto období folklorní pohádka v celém spektru typů s těžištěm v pohádce kouzelné. Jako metoda vyučování jiným předmětům se postupy dramatické hry uplatní zejména v prvouce a vlastivědě, a to v těch jejich částech a tematických oblastech, které se týkají konkrétního lidského jednání a chování anebo které lze do mezilidských vztahů a situací převést.

(Machková, 2018, s. 25 – 26)

Dramatická výchova je schopna plnit podstatnou část úkolů vzdělávání na 1. stupni ZŠ, neboť naplňuje - a to přímo podstatou a jádrem svého obsahu – mnohé klíčové kompetence, tj. souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V oblasti kompetence k řešení problémů vede práce s náměty a tématy k vnímání problémových situací a k pochopení problému, k plánování a jeho samostatného řešení, k aktivnímu přispívání vlastním úsudkem a ke kritickému myšlení, k uvážlivému rozhodování i ke schopnosti obhajovat svá řešení a zodpovídat za ně. V oblasti dovedností posiluje a rozvíjí dramatická výchova kompetence komunikativní, formování myšlenek a názorů, naslouchání druhým a adekvátní reagování na ně, porozumění textům a využívání komunikativních dovedností k vytváření vztahů s ostatními lidmi. Kompetence sociální a personální naplňuje dramatická výchova tím, že se žáci učí spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření pozitivní atmosféry, aktivně se účastnit diskusí a vytvářet si pozitivní představu o sobě samém. K učení v oblasti kompetencí občanských přispívá dramatika budováním respektu a tolerance vůči druhým a k chápání základních principů společenských norem a společenského soužití. Volba vhodných látek pro dramatické činnosti u dětí utváří a utvrzuje vztah ke kulturnímu a historickému dědictví, k tradicím i k chápání různých kultur. Protože hlavním činitelem obsahu dramatické výchovy je její účastník – hráč, je veškerá práce velmi individuální a variabilní. Každý jedinec je jiný, každá třída či skupina je jiná a jiný je i každý učitel, má jiné osobní vlastnosti a typ, a většinou i jinou nebo aspoň částečně odlišnou kvalifikaci, včetně nejrůznějších koníčků, dovedností, zájmů a vědomostí, které posbíral během života a může tedy podle toho koncipovat i svou práci. Zvláště důležité jsou schopnosti a dovednosti hudební, výtvarné a literární, které mohou

práci v dramatické výchově významně obohatit a modifikovat, ale důležité jsou také znalosti z různých oblastí vědy a umění a sečtělost v literatuře pro děti i té ostatní.

(Machková a kol., 2019, s. 31-32)

1.4.2 HODNOTY A CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova je stále ještě některými považována za nácvik divadelního představení, a tedy i cosi mimoškolního a „jen zábavného“, nebo je odsuzováno jako „válení po koberci“ nebo maření času jiným bezúčelným počínáním. Podobné pochyby právem vznikají tam, kde chybí jasně zformulovaný (a tedy druhým lidem vyložitelný) cíl a jasné, přesné vědomí hodnot, kterými dramatická výchova svoje aktéry obohacuje a mění - to jest tam, kde nejsou použité prostředky, metody i látky vyvozeny z cíle, z pedagogického záměru, ale pouze ze záliby v určitém postupu, ze subjektivního zájmu učitele o nějakou metodu, hru, cvičení nebo látku atd. Má-li jít o výchovu, j. o záměrné působení na žáka, a ne pouze o spontánní dramatickou (či námětovou, projektivní, fantazijní) hru, pak je nutné se velmi důkladně zabývat jejími hodnotami a cíli, a to jak v rovině obecné, tak ve vztahu ke konkrétním skupinám, školním rokům, hodinám či blokům hodin, a dokonce i jejich částem. V souvislosti s dramatickou výchovou jako celkem lze mluvit i o jejich hodnotách, tedy o tom, co svými principy a metodami nabízí zúčastněným lidem a jejich prostřednictvím i společnosti, čím je schopna jednotlivce, skupiny i širší komunitu obohatit, učinit hodnotnějšími.

(Machková, 2018, s. 122)

Tyto hodnoty a cíle dělíme do několika skupin.

První a nejdůležitější skupina je **sociální rozvoj**. Tato skupina poskytuje příležitost vyvíjet se a rozvíjet se v sociálním porozumění. Žák se učí komunikovat s ostatními jednotlivci, vytvářet si vztahy a budovat je. Dále se učí spolupracovat, být chápavější a empatictější k ostatním. Dramatická výchova umožňuje stát se v určité chvíli někým jiným. Vstoupit do určité role a začít posuzovat situaci objektivněji. Vcítit se do druhého, být empatický.

Další důležitou hodnotou dramatické výchovy je **příležitost ke spolupráci**, protože je to činnost skupinová a skupina vytváří hru společně, sdílí společně aktivity, jejich prožívání. Na spolupráci a souhře, schopnosti domluvy a smysluplné vzájemné reakce - „vespolného

jednání“ – závidí její fungování. Vytváří se tu partnerství v demokratické atmosféře, všichni dávají i přijímají, aby mohli vytvořit něco společně.

Další skupina hodnot, s předchozí úzce související, ale přesto do značné míry samostatnou, tvoří **rozvíjení komunikativních dovedností**, a to v celé jejich šíři, nejen ve složce verbální, ale i neverbální, v pohybu, v komplexním výrazu. V první řadě jde o schopnost vyjádřit svoje myšlenky, postoje a pocity, sdělit je tak, aby byly srozumitelné pro druhé, ale také umět přijímat myšlenky, postoje a pocity druhých, porozumět jejich významu i tzv. podtextu, tj. i jejich motivaci, cíli a účelu, pochopit „co tím chce druhý říci“. Znamená to tedy také umět naslouchat. K těmto dovednostem patří v řečové oblasti plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost formulovat, artikulace a ortoepie, dech a hlas, v mimoslovní pak mimika obličeje i těla, gestikulace, proxemika a výraz postojem (divadelníci mluví o „mizanscéně těla“, psychologové o „řeči těla“), koordinace pohybu (včetně jejího zvládnutí v období růstu, kdy působí potíže, dovednost pohybovat se s ohledem na druhé, zvládnutí prostoru (prostorová orientace, prostorová představivost), rytmus a temporytmus řeči i pohybu.

Další z klíčových hodnot dramatické výchovy je **rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti**. Tyto schopnosti a psychické funkce se týkají jak umění, jeho chápání a tvorby, tak také v podstatné míře vztahu k životu, k lidem a činnostem jakéhokoliv druhu. Obrazotvornost a tvořivost patří také k podstatným vlastnostem empatie a tolerance, tedy hodnotných mezilidských vztahů. (Machková, 2018, s. 123)

Jak říká Brian Way ve své knize „*V podmínkách vzdělávání je životně důležité pomáhat každému dítěti rozvíjet jeho obrazotvornost a důvěru v ní. Ale ani k jednomu, ani druhému nedojde, jestliže vychovatel omezí uznávání obrazotvornosti na poměrně úzké pole umění a bude posuzovat kvalitu obrazotvornosti podle zájmu o ni, podle schopnosti ocenit umění a podle dovednosti v tom či onom druhu umění, a to všechno bude srovnávat s uměním profesionálním. K vybudování důvěry ve vlastní obrazotvornost je třeba, aby ji děti mohly uplatňovat v konstruktivní atmosféře, bez strachu z neúspěchu, bez soutěživosti a srovnávání, bez sarkastických a kousavých poznámek, bez hodnocení (jak chvály, tak hany), bez reakce obecnstva a bez soudů založených na schopnostech v ostatních aktivitách*“. (Brian Way, 2014, s. 42)

V dramatické výchově se dále uplatňuje a **rozvíjí schopnosti kritického myšlení**: situace nastolená ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen, vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, jejich ověřování, třídění a volbu varianty optimální, která k řešení vede. Situace hry, v níž nehrozí sankce a nenapravitelné důsledky, dává jedinci svobodu a nezávislost. (Machková, 2018, s. 123)

Další důležitou skupinou hodnot a cílů **tvoří emociální rozvoj**. Při dramatické hře se rozvíjí různé emoce. Žáci mají tedy zkušenosti s různými emocemi. Skrze roli ve hře může pocítit jedinec různé pocity a city, které třeba nejsou součástí jeho běžného reálného života. Učitel zde zastává důležitý postoj jako koordinátor, aby některé negativní pocity (úzkost, žárlivost, strach, hněv) neohrozili nebo poškodili psychickou rovnováhu.

Dramatická výchova **vede k sebepoznání a sebekontrolé**, umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí, založené na vědomí své ceny pro druhé, vede k uvědomění si svých omezení, aniž z nich člověk musí vyvozovat závěry o své bezcennosti. Každý hráč dostává příležitost vyjádřit se, poznávat druhé a uvědomovat si tak nejen, že má svou hodnotu, ale také, v čem spočívá. I nejméně průbojně, nejméně úspěšně dítě má příležitost cítit se potřebným pro druhé, projevit svoje specifické schopnosti a možnosti, vstoupit do role, jaká mu dosud byla odepřena a jakou možná nikdy v životě ani mít nebude, zakusí ji však jako svou možnost. Každé dítě tu má i příležitost vyjádřit se v situaci, kdy je respektováno a přijímáno a tím jistotu získat. Ale je tu i příležitost pro silné dominantní, příliš sebejisté nebo egocentrické jedince, aby si uvědomili své skutečné místo mezi druhými, naučili se je respektovat, brát na ně ohled, aby pochopili, že nikdo není nejlepší ve všem. (Machková, 2018, s. 124)

Jak píše Brian Way ve své knize *„I něco tak jednoduchého a základního jako zastavit činnost na určený zvuk nebo zůstat zcela potichu ve chvíli, kdy učitel udeří na činel nebo tamburínu, je procvičováním citlivosti. Důležitým momentem spontánního růstu citlivosti a sebekontroly je přirozenost tohoto rozvoje“*. (Way, 2014, s. 127-128)

Poslední významnou skupinou hodnot a cílů **tvoří estetický rozvoj, umění a kultura**. Dramatická výchova poskytuje dítěti zkušenosti s nejrůznějšími elementy dramatu.

Pokud jsou náměty pro improvizaci brány z literatury, vede dramatická výchova i k prohlubování zájmu o slovesné umění, k hlubšímu a opravdovějšímu porozumění umělecké literatuře a psanému slovu vůbec. Je to příležitost proniknout do dramatického či literárního díla – obecně řečeno příběhu – prostřednictvím hraní, tedy osobní zkušenosti. (Machková, 2018, s. 125)

1.4.3 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběh edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva – spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákovi činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno – tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.

(Valenta, 2008, s. 48)

Autor publikace *Metody a techniky dramatické výchovy* pan Josef Valenta uvádí velice přehlednou a ucelenou klasifikaci. Dělí metody na tři celky označené písmeny A, B, C. Ty pak dále dělí do pěti kategorií.

Základní třídění pak tedy vypadá takto:

- A. – I. Metoda (ú)plné hry
- B. – II. Metody pantomimicko-pohybové
- III. Metody verbálně-zvukové
- C. – IV. Metody graficko-písemné
- V. Metody materiálově-věcné

(Valenta, 2008, s. 124)

Celek A je tvořen základními metodami, které se prolínají i v druhém a třetím celku. Vyčleňuje metody plné a úplné hry.

V druhém celku jsou obsaženy základní metody a techniky druhého řádu. Jsou to metody, bez kterých bychom se v dramatické výchově neobešli.

Celek C obsahuje metody a techniky doplňující a podporující metody celku A a B. Jsou to takové metody, které nejsou typické pro drama – kreslení, práce s papírem, tvoření rekvizit, malování.

Uvedené příklady metod v jednotlivých kategoriích jsou ty, jež byly využity ve výuce, viz praktická část práce.

A/I Metoda (ú)plné hry

Jedná se o hry s pohybem těla, mluveném projevu, zvucích, dotycích, ale také o postoji v určitém prostoru a manipulaci s určitým předmětem. Metoda úplné či neúplné hry je univerzální a využívá se ve všech modelacích ve zcela běžných situacích.

B/II Metody pantomimicko- pohybové

Základním prvkem této metody je pohyb a řeč těla. Hráči nevydávají žádný zvuk ani řeči. U těchto metod se rozvíjí především vnímání sama sebe i okolí. Dále se pak rozvíjí estetika a kontrola pohybu a hlavně schopnost nonverbální komunikace.

Mezi pantomimicko-pohybové metody se řadí například:

1. Částečná pantomima

Jedná se o částečné zapojení těla do pohybu. V jednom okamžiku je tělo v pohybu a poté v jiném je tělo „ve štronzu“. „Ve štronzu“ nejčastěji hráč vyjadřuje nějaký důležitý izolovaný jev (emoce, vztah k někomu nebo nějaký postoj).

2. Narativní pantomima – vyprávěná pantomima

Učitel nebo jeden z hráčů vypráví děj a ostatní hráči děj pantomimicky hrají.

3. Ozvučená pantomima

Spojení pohybu hráče a zvuku. Zvuky mohou být vytvořeny foneticky (skřeky, vzdechy, jekot atd.) nebo zvuky běžného života, hudebního nástroje.

4. Pantomimický (převrácený) dabing

Jeden z hráčů hovoří a druhý paralelně otvírá ústa tak, aby se zdálo, že on vyslovuje, pohybuje se jako ta stejná postava.

5. Živé – nehybné obrazy

Tato metoda je založena na určité pozici hráčů, kteří zaujímají pozice ve vzájemném vztahu. Pro příklad obraz rodiny na pláži, nebo na oslavě.

6. Zrcadlení

Metoda, při které se snaží hráč co nejpřesněji napodobit pohyb jiného hráče.

B/III Metody verbálně – zvukové

Metoda verbálně – zvuková se skládá z prvků zvuků či slova a z pohybu. Mluvený projev je doplněn o pohyb, ale také o gestikulace, postoj, proxemiky atd. Verbálně – zvukové metody rozvíjí především schopnost naslouchat sdělení, osvojit si řečové dovednosti schopnost prezentovat své myšlenky ostatním hráčům nebo posluchačům.

Mezi některé verbálně – zvukové metody řadíme:

1. Brainsorming

V doslovném překladu znamená „bouře v mozcích“. Jedná se o metodu rozvíjející tvůrčí myšlení a hledání různých nápadů.

2. Diskuse

Podstatou metody je dialog dvou nebo více hráčů na dané téma. Je to velmi komplexní verbální aktivita, při níž se rozvíjí myšlení a formulování jednotlivých slovních vstupů do diskuse. Diskuse vyžaduje soustředění a kázeň.

3. Dotazování

Dotazování je založeno na pokládání otázek.

V dramatické výchově se setkáváme s různými podobami.

- Horká židle

Hráči v rolích nebo i mimo roli kladou otázky některé postavě. Otázky samozřejmě souvisí s problémy, které souvisí s postavou.

- Interview

Jedná se o mediální či novinářský styl.

4. Hádky

Metoda techniky spočívá v hraní verbálního konfliktu, nedorozumění v jeho různých podobách. Modelovat můžeme hádku, která bude konstruktivní a musí mít jasně daná pravidla.

5. Předávaná řeč

Hráči si předávají slovo tak, že vypráví jeden příběh. Každý z hráčů řekne určitý úsek příběhu třeba jednu či dvě věty.

C/IV - Metody grafické – písemné

Tyto metody jsou považovány za metody doplňující a podporují metody základní. Metody jsou založeny na písemném, kresleném, malovaném, atd. projevu. Metody často využívají hráči v roli i mimo ně. Techniky pak mohou být použity například deníky, dopisy, inzeráty, mapy, plány, obrazy, plakáty, myšlenkové mapy.

C/V – metody materiálové – věcné

I když metody patří do skupiny C, je jejich význam v některých okamžicích větší než význam předchozích.

Řadíme mezi ně například práci s jakýmikoliv objekty, práci s kostýmem, práci s loutkou, práci s maskou, práci s rekvizitou, práci se zástupnými předměty, ale též práci s prostorem, světlem a stínem.

Uvedené metody v jednotlivých kategoriích jsou ty, jež byly využity ve výuce.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 AKČNÍ VÝZKUM

V sousloví „akční výzkum“ je velmi důležitý přívlastek „akční“, který vystihuje podstatu tohoto typu výzkumu. Odkazuje k akci, kterou můžeme chápat při nejmenším ve dvou významech:

- Akcí je míněna určitá situace, kterou učitel zkoumá, aby jí porozuměl a mohl ji zlepšit v případě, že je s ní nespokojen.
- Akcí je míněno jednání učitele, které má vést ke zlepšení zkoumané situace.

Akční výzkum je tedy nesen pedagogickým jednáním učitele, které vychází z reflexe určité (problematické) situace a směřuje k jejímu řešení. Toto jednání je v podstatě řešením problému a může odehrávat na intuitivní úrovni, stejně jako na úrovni vědomé. Uvažujeme-li o učiteli jako o profesionálově, jehož jednání je cílevědomým, systematickým a kompetentním řešením problémů vzdělávací praxe, přikláníme se tím k pojetí učitele jako racionálně jednajících bytostí. Praktikování akčního výzkumu potom chápeme nikoliv jako záležitost intuice, ale jako vědomou záležitost opírající se o důkladnou znalost toho, jak akční výzkum provádět. (Maňák, Švec, 2004, s. 55)

Podstatou akčního výzkumu není tedy metoda, ale aktivita, která je zaměřena na pedagoga a žáky.

2.1.1 PRVKY A CÍLE AKČNÍHO VÝZKUMU

V akčním výzkumu jsou základními elementy akce, reflexe a revize. Podle McNiffa (1988) metoda akčního výzkumu zahrnuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Whithead (1993) prezentuje akční výzkum jako cyklus zahrnující pět kroků:

- problém, který se objevil v praxi;
- představa o řešení problému;
- aktivita k zvolenému řešení;
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému;
- modifikace problému.

Sagor (1992) také uvádí pět kroků akčního výzkumu:

- formulace problému;
- sběr dat;
- analýza dat;
- sdělení výsledků;
- akční plán.

Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale aktivita, činnost. Cyklus akčního výzkumu je doprovázen sérií otázek v jeho průběhu: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat?

Cílem akčního výzkumu je rozvoj učitelského sboru, zlepšování profesionality učitelů a zkvalitnění praxe. Přispívá také k rozvoji pedagogické teorie. Akční výzkum je orientován na studenty se zaměřením na jejich učení a vzdělávání. Podporuje zkvalitnění práce školy. Růst zkušeností učitelů podporuje jejich profesionální růst. Akční výzkum posiluje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebepojetí a odpovědnost a rozšiřuje jejich pohled na vzdělávání a společnost. Akční výzkum posiluje učitelovo pojetí kolegiality a profesionality. Smysl pro osobní odpovědnost za vlastní odborný růst, úsilí o zkvalitnění výuky, vedoucí k lepším vzdělávacím výsledkům žáků jsou nezanedbatelnými výsledky akčního výzkumu.

2.1.2 TYPY AKČNÍHO VÝZKUMU

V pro-aktivním akčním výzkumu akce předchází sběru a analýze dat. Učitelé nejprve vyvíjejí aktivity a posléze studují efekty, které jsou výsledky těchto aktivit. Aktivní akční výzkum inspiruje učitele, aby se pokusili o nové přístupy. Jejich inspirace může vycházet z reflexe jejich minulé zkušenosti, zkušenosti kolegů nebo studentů. Vyjadřuje nové naděje a aspirace do budoucnosti. Tento výzkum zahrnuje následující kroky:

- pokusit se o nové přístupy přinášející lepší výsledky;
- zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoká očekávání;
- sbírat pravidelně data a reakce studentů na realizované změny;
- vyhodnocovat data;

-
- reflektovat alternativní přístupy;
 - pokusit se o další nové přístupy.

V reaktivním akčním výzkumu učitelé sbírají data předtím, než se pokouší inovovat praxi. Jejich aktivity vycházejí z předpokladu, že každá pedagogická situace je unikátní a že profesionální odpovědnost vyžaduje nejprve pochopit tuto situaci a pak zvolit odpovídající jednání. Jednotlivé kroky tohoto výzkumu jsou následující:

- sbírat data k diagnóze situace;
- analyzovat data;
- distribuovat data a vymezit změny, které budou následovat;
- pokusit se o nové přístupy;
- sledovat, jak ostatní reagují;
- sbírat data k diagnóze situace (návrat k prvnímu kroku, nicméně tento druhý sběr dat ověřuje předchozí kroky a formuluje specifické otázky).

Kooperativní akční výzkum (Stringer, 1996) vytváří pozitivní pracovní vztahy mezi administrátory, učiteli, rodiči, žáky a komunitou. Vyžaduje nejen dovednosti, nezbytné pro realizaci pre-aktivního či reaktivního akčního výzkumu, ale také sociální dovednosti, např. vzájemnou pomoc a porozumění, schopnost naslouchat ostatním, vést smysluplnou diskusi, atd. Vyžaduje vzájemný respekt a podporu, zajišťuje členům týmu větší jistotu a profesionalitu. Konstruktivní kritika pomáhá členům týmů nacházet efektivnější řešení, hlubší reflexi a otevřenější diskusi. Výsledky jsou veřejně prezentovány a diskutovány, což dává možnost veřejně diskutovat o důležitých problémech vzdělávání. (Nezvalová, 202)

2.1.3 Akční výzkum společného čtení na malotřídní škole

Předpokladem, který určil směřování plánu akčního výzkumu je, že metody dramatické výchovy mají potenciál ztraktivnit výuku čtení ve fázi, kdy žáci začínají umět číst, ale ne natolik, aby jejich četba (hlasitá či tichá) byla motivující sama o sobě (ať už pro čtenáře či

posluchače). Úkolem se tedy stalo zapojit do výuky čtení metody dramatické výchovy. Tento pilotní projekt bude zkoumán pro-aktivním typem akčního výzkumu.

Cíl výzkumu

Cílem bylo zefektivnění výuky čtení, prohloubení porozumění žáků čtenému textu, zvýšení jejich zájmu o četbu nebo alespoň budování jejich kladného postoje k literatuře. Jako prostředek zefektivnění výuky bylo využívání aktivizačních metod výuky čtení, zejména metod dramatické výchovy. Vedlejším cílem výzkumu bylo i sledování dopadu užitých metod na žáky – z hlediska motivace k četbě a z hlediska čtenářské gramotnosti.

Způsob vyhodnocení

Pro zjišťování a hodnocení porozumění textu můžeme využít několika metod, kupříkladu pozorování žáků při čtení, kladení otázek zjišťujících porozumění textu, reprodukce textu, vytváření souhrnů, doplňování a metody verbalizace, vyjadřování vztahu mezi informacemi, uspořádávání informací podle kritérií, grafické vyjádření informací, vytváření otázek k textu, hodnocení obsahu textu, nalézání podobností s vlastními zkušenostmi.

Akční výzkum byl prováděn na malotřídní škole ZŠ a MŠ Skočice. V této škole působím jako učitelka a vychovatelka již čtvrtým rokem. Jedná se o malou vesnickou školu, která má v současnosti 27 žáků. Akčního výzkumu se účastnili žáci prvního až třetího ročníku. 1. ročník navštěvuje 7 žáků, 2. ročník 4 žáci a ve 3. ročníku máme 5 žáků. Žáka s SVP máme pouze jednoho. Chlapec má třetí stupeň podpory. Jedná se o nadané dítě, které nastoupilo do prvního ročníku s již osvojenou a upevněnou znalostí plynulého čtení, počítání do 100 (upevněné početní operace sčítání a odčítání) a psaní tiskacím písmem. Žák prokázal své znalosti a po přezkoušení byl přijat od září školního roku 2023/2024 do třetího ročníku. Ostatní žáci nemají žádné SVP.

Všichni zákonní zástupci kromě jednoho souhlasili s pořízením fotografií při výuce. Zmíněný žák nebyl focen, v případě vyfocení byl jeho obličej vymazán.

Výchozí moment

Impulzem k výzkumu byla moje evaluace společného čtení z předchozího roku. Četli jsme knihu Petry Braunové Rošťák Oliver a následně vypracovávali pracovní listy k jednotlivým kapitolám. Kniha se dětem velmi líbila, práce s pracovními listy však byla spíše odrazující. Pro letošní čtení byla vybrána kniha od téže autorky Rošťák Oliver a Marica čarodějka. Kniha je pokračování knihy Rošťák Oliver. Pro tvorbu lekcí jsem vycházela z předpokladu, že si děti prožijí určité momenty či situace z knihy, více se vcítí do pocitů hlavních hrdinů a budou schopny lépe porozumět příběhu a motivacím postav.

2.2 LEKCE SPOLEČNÉHO ČTENÍ

Výuka čtení v 1. – 3. ročníku byla dotovaná 4 hodinami týdně. Jednou týdně jsme se věnovali společné četbě knihy a právě při této hodině byl proveden akční výzkum možnosti využití metod dramatické výchovy.

Prvotním cílem této hodiny bylo probudit v dětech zájem o čtení hravou formou. Žáci si měli uvědomit, jak důležité je rozvíjet čtenářské dovednosti a zdokonalovat se v technice čtení.

Kniha obsahovala 8 kapitol, proběhlo tedy celkem 8 lekcí. Jedna lekce byla rozdělena do 2 vyučovacích hodin, měli jsme tedy časovou dotaci 9 vyučovacích hodin společného čtení. Lekce byly připraveny vždy dopředu a aktivity promyšleny tak, aby navazovaly na čtené úryvky. V hlasitém čtení se děti pravidelně s diferenciací pro třetí ročník střídaly. Některé úryvky se četly po domácí přípravě, aby si žáci uvědomili rozdíly ve čtení textu již známého a naopak neznámého. Jiné úseky četla učitelka. Lekce probíhaly v kruhu na koberci bez nutnosti sedět v lavici.

2.2.1 CÍLE LEKCÍ

Hlavní i výukové cíle platí pro celý akční výzkum realizovaný v devíti navazujících hodinách.

Hlavní cíl lekcí:

Žáci se zapojí do společné četby. Úryvek přečtou plynule a v přiměřené úrovni k ročníku. Žáci porozumí čtené části příběhu a aktivně se zapojí ve všech aktivitách.

Výukové cíle:

Žák porozumí předčítanému textu.

Žák dokáže plynule přečíst text po domácí přípravě.

Žák se dokáže soustředit na četbu a plnění úkolů.

Žák odlišuje situaci reálnou a situaci herní.

Žák dokáže vstupovat do jednoduchých rolí.

Žák dokáže pantomimou ztvárnit konkrétní situaci.

Důkazy o učení – jak bylo zjišťováno dosažení cílů:

Pozorování – sledováno bylo, zda se žáci soustředili, byli zaujatí, prováděli aktivity s chutí, plnili správně zadání.

Reflexe na závěr – zjišťovalo se, zda žáci dokázali odpovědět na otázky (směrem k cílům lekce).

2.2.2 LEKCE 1: KOČKA MÍNA MÁ STAROSTI

1) Předčítání učitelem

Učitelka přečte dětem začátek kapitoly.

Mína se schovala pod postel. Tiše se krčí v koutku u zdi a rozčileně mrská pruhovaným ocáskem. Byt je plný dětí. Kočka ze skryše pozoruje nohy, které se míhají po koberci, chvílku jsou tady, chvílku tam. Děti vesele povykují. Mína mrzutě přivírá oči. Kéž by už byla noc! V tomhle bytě je klid jedině v noci.

Obr. č. 1: úryvek z knihy s. 7

2) Útěk kočky – hra

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Jedna skupina se promění v kočky a snaží se projít po čtyřech. V druhé skupině mají děti zavázané oči šátkem, tvoří uličku a snaží se procházející kočky chytat. Poté se skupiny vymění. V pravidlech jsme si určili, že každý, kdo ucítí dotek svého kamaráda chytajícího v uličce, se vrátí na začátek a zkusí projít znovu.

Průběh aktivity: Většina žáků se aktivně zapojila. Třída byla rozdělena na skupiny holky x kluci. Děvčata se více vcítily do role kočky a snažila se velice tiše proklouznout uličkou mezi chytajícími chlapci. Jako kočky lezly pomalu, potichu a s rozvahou. Kluci se naopak snažili proběhnout uličkou co nejrychleji a riskovali chycení děvčaty. Někteří z nich se museli vrátit podle pravidel na začátek uličky a začít znovu.



Obr. č. 2 a 3: Kočka na útěku

3) Předčítání učitelem

Učitelka přečte žákům další kousek textu.

Marica kreslí pomalu. Na velké černé tabuli, kterou Oliver právě dostal k narozeninám, už je nakreslených několik domků se špičatou střechou a křížem uprostřed. Ani jeden se nepovedl namalovat jedním tahem. Lucka, Lenka, Filip i Oliver soustředěně sledují, zda se to Marice konečně povede.

Obr. č. 4: úryvek z knihy s. 7

4) Domek jedním tahem – kreslení, grafická problémová úloha

Žáci stejně jako postavy z příběhu zkoušejí kreslit jedním tahem domeček na mazací tabulku.

Průběh aktivity: Žáci kreslili domeček jedním tahem jako Marica. Tento úkol se nakonec ukázal jako těžký pro první ročník. V druhém a třetím ročníku tři žáci dokázali v časovém limitu (2 min.) nakreslit domeček jedním tahem. Ostatní úkol zvládli až po daném limitu.

5) Předčítání učitelem

Učitelka přečte žákům další kousek textu.

Filip podává Oliverovi ruku a gratuluje mu k narozeninám.

„A teď si rozbal můj dárek!“

Oliver netrpělivě trhá modrý lesklý papír. Objeví se zelený hadrový sáček. Filip se potutelně zubí. Holky zvědavě natahují krky. Co je v sáčku? Oliver ho promačkává. Je měkký...

Obr. č. 5: úryvek z knihy s. 11

6) Dárek – pantomima

Žáci jeden po druhém pantomimicky ztvárňují vybalování dárku. Ostatní hádají, o jaký dárek se jedná. Hádání imaginárních předmětů, které by také mohl dostat Oliver jako dárek k narozeninám.

Průběh aktivity: Nejprve jsem dětem názorně ukázala, jak předvést vyndání dárku, který si vymyslí, z krabice. Poté se jednotlivci hlásili a předváděli pantomimu v kruhu svým spolužákům. Děti nejprve vymýšlely těžké předměty např. autodráha, světelný meč atd. Později zjistily, že je lepší vymýšlet jednoduché předměty – náhrdelník, zvonek, prstýnek.



Obr. č. 6: pantomimické předvedení dárku

7) Předčítání učitelem

Učitelka přečte žákům další kousek textu.

Skrčená Mína se vyděsila. Co to před ní přistálo? Je to dlouhé, hubené a určitě nebezpečné! Mína po gumovém hadovi mrskne packou, zasyčí a vyletí zpod postele přímo mezi děti. Holky se na ni vrhnou, ale Mína se nedá. Vysmekne se a skočí rovnou na Máří, která sedí uprostřed toho všeho zmatku na zemi a neví, kam se má dívat dřív. Pozor!

Obr. č. 7: úryvek z knihy s. 12

8) Vystrašená kočka Mína – simultánní pantomima

Po přečtení úryvku si děti vyzkoušely vcítit se do pocitů vystrašené kočky, která se bála hada. Na určeném místě postupně předvedly vystrašenou kočku, která si našla ve zmatku úkryt a schoulila se do klubíčka.

Průběh aktivity: Děti postupně předváděly vyděšenou kočku, která chvíli pobíhala v prostoru a pak se schovala na bezpečné místo. Převážná část dětí se stočila do klubíčka u zdi, pod stolem, na gauči. Pouze jeden jedinec zůstal ve volném prostoru. Po otázce, zda se uprostřed koberce cítí jako kočka bezpečně, se přemístil na bezpečné místo, tedy někam do zákoutí.



Obr. č. 8: Choulící se Mína

9) Předčítání učitelem

Děti si v koupelně myjí ruce, maminka je rozesadí kolem stolu a hostina může začít. Mňam!

Oliver sfoukne svíčky. Máří se po nich natahuje, a když jednu konečně ukořistí, s chutí se do ní zahryzne.

Obr. č. 9: úryvek z knihy s. 13

10) Narozeniny – úkol

Učitelka se zeptá dětí, zda vědí datum svých narozenin. Instrukce: „Seřadte se podle pořadí vašich narozenin od začátku kalendářního roku.“

Průběh aktivity: Děvčata z třetího ročníku pomohla s uspořádáním prvnímu a druhému ročníku. Někteří žáci prvního ročníku si ještě nepamatují, kdy mají narozeniny. Využili jsme narozeninové housenky a třetáci si vzali srovnání na starost. Po vytvoření narozeninové řady jsem znovu říkala názvy měsíců a děti vystupovaly z řady.



Obr. č. 10: narozeninová řada

11) Společná reflexe – diskuze v kruhu

Každý žák krátce řekl, jaká aktivita se mu líbila, při které se cítil dobře a naopak, která se mu nelíbila a proč. Nejvíce kladně hodnocené aktivity byly pantomima a řazení do řady podle narozenin. Naopak někteří uváděli, že při první aktivitě (Útěk kočky) se necítili dobře. Vadilo jim, že nic při chytání neviděli. Poté jsme si společně zhodnotili, co všechno jsme se naučili. Tím, že jsme kapitolu pouze nečetli, ale prožili jsem si ji, rozvíjeli jsme některé sociální a osobnostní dovednosti.

12) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Na úplný závěr jsem rozložila do kruhu rozstříhaný text z další kapitoly na další hodinu. Každý žák z druhého a třetího ročníku si vybral lísteček s úryvkem. Poprosila jsem děti, aby si text doma připravily. Příště se ho pokusí přečíst jako paní učitelka. Protože další kapitola se jmenuje Dopis z ciziny, první ročník dostal za úkol zjistit, co je to vlastně dopis a jak vypadá. A také co je to cizina.

KOMENTÁŘ

První hodina čtení s dramatickou výchovou proběhla bez větších obtíží. Žáci převážně (až na jednotlivce) spolupracovali s nadšením a bez problémů. Více času jsme strávili na začátku hodiny, vysvětlováním pravidel tohoto alternativního systému vyučování hodiny

čtení. V dalších následujících hodinách jsem již očekávala menší časovou náročnost na sdělení pravidel a cílů hodiny. Aktivity, které během hodiny cíleně proběhly, byly pro děti motivující. Pouze aktivita Domek jedním tahem – kreslení, grafická problémová úloha nedopadla podle mých představ. Plánovala jsem, že úkol splní alespoň polovina všech žáků. Pro první ročník a pomalejší žáky byl zřejmě stanoven příliš krátký čas na malování. V příští lekci bych aktivitu zřejmě nezařadila. Děti hodnotily celkově hodinu kladně bez výjimky.

2.2.3 LEKCE 2: DOPIS Z CIZINY

1) Motivace

Na začátku vyučování vyzve učitelka děti z prvního ročníku, aby všem zkusily vlastními slovy vysvětlit, co je to vlastně dopis. Prvňáci postupně pohovoří o tom, co zjistili doma od rodičů. Učitelka položí otázku, zda děti již dostaly dopis. Následuje krátká diskuze jaké dopisy nebo pohledy děti dostaly. Dále učitelka pokračuje v motivaci - dnes zjistíme, jaký dopis dnes dostanou do třídy, kam chodí Oliver a Marica.

1) Učitelka přečte začátek kapitoly.

Konečně zvoní! Kluci by nejradši zakřičeli: Hurá!, ale vědí, že by se paní učitelka zlobila. Holky ještě na poslední chvíli prohlížejí list papíru s diktátem, který paní učitelka vybírá. Nemít tak chybu a přinést domů velkou jedničku s hvězdičkou! To je teď před závěrečným vysvědčením na konci školního roku sen každého žáka ve 2. A. Jenže takovou známku dostává pouze několik dětí. Většinou jen Lukáš nebo Marica. Děti nemůžou pochopit, že čeština jde líp spolužačce, která se nenarodila v České republice, ale v Chorvatsku. Vždyť jejím mateřským jazykem není čeština, ale chorvatština!

Obr. č. 11: úryvek z knihy s. 15

2) Presentace na ITC

Žáci vyhledají na mapě Českou republiku a Chorvatsko. V diskuzi jsme pohovořili o hlavních rozdílech států.

Průběh aktivity: Většina žáků se do diskuze aktivně zapojila. Převážná část dětí již v Chorvatsku s rodiči byla a krátce povyprávěly o místech, která navštívily. Také jsme si vyjmenovali některé důležité rozdíly mezi státy – jazyk, podnebí, moře, styl života.



Obr. č. 12: Prezentace na ITC

3) Předčítání učitelem

Prázdniny se blíží. Děvčata si povídají, která z nich v létě pojede na tábor a která k moři.
„A ty, Marico?“ ptá se Veronika.
Marica pokrčí rameny. Ještě neví. Spolužáci si všimli, že jejich kamarádka je dnes smutná. Má smutné oči, smutnou

Obr. č. 13: úryvek z knihy s. 17

pusu a Oliver by klidně řekl, že má smutné i vlasy Tmavé copy jí leží na ramenou, dnes jimi nepohazuje, ani si je nenatáčí na prsty

Marica se Oliverovi líbí! Kamarádí s ní už dva roky Proto na ní rychle pozná, kdy má radost, kdy je jí do breku a kdy o něčem přemýšlí. Marica je zvláštní. Umí se na člověka podívat tak pronikavě, že mu zabrní v zádech.

Marica se nepřestala tvářit smutně ani při hodině hudební výchovy, kterou má ze všech předmětů nejradši. Všimla si toho i paní učitelka. Došla ke čtvrté lavici u okna, kde Marica sedí vedle Zuzky, a pohladila ji po hlavě. Děti překvapilo, že se jí na nic nezeptala, a jen se usmála, jako by věděla, proč je nejbystřejší žákyně 2 A nešťastná.

Obr. č. 14: úryvek z knihy s. 18

3) Scénka – Co ti je? Proč jsi tak smutná?

Učitelka rozdělí děti do dvou skupin. Ve skupině si žáci rozdělí role. Ve hře bude vystupovat postava Marici a její kamarádky. Každá skupina si připraví krátkou scénku na téma Co ti je? Proč jsi tak smutná? Zasazení do děje či místo, kde se scénka odehraje, je na rozhodnutí skupiny. Děti se musí mezi sebou domluvit a realizovat krátkou scénku.



Obr. č. 15, 16: Scénka – Co ti je? Proč jsi smutná?

Průběh aktivity: Sehrát scénku a domluvit se zvládla pouze děvčata. Ta se dokázala řádně domluvit a vcítit se do situace. Kluci se scénku pokusili sehrát, ale bylo vidět, že nejsou pořádně domluvení. Zřejmě určený časový limit na domluvu ve skupině nebyl pro kluky dostačující, popř. by potřebovali zpočátku poradit.

4) Hlasité čtení žáků druhého a třetího ročníku

Učitelka vyzve děti, aby zkusily číst jako paní učitelka. Každý čte úryvek textu, který si doma připravil.

Průběh aktivity: Vzhledem ke skutečnosti, že text byl pro děti již známý, aktivita proběhla bez větších problémů. Děti se snažily číst nahlas, zřetelně, s použitím interpunkčních znamének – správné klesání a stoupání hlasu. Většina dětí se zodpovědně připravila a čtení bylo na vyšší úrovni.

5) Narativní pantomima – Hra Pán a pes

Po přečtení kapitoly vyzve učitelka děti k zamyšlení, jak se cítí Oliver. Žáci jmenují pocity, které si na základě přečteného textu vybaví. Po rychlé diskuzi učitelka připomene pravidla hry Pán a pes. Roli pána bude hrát učitelka a psi budou děti. Úkolem je docílit znázornění pocitů neverbálně - pomocí grimas a řeči těla.

Průběh aktivity: Žáci se volně pohybovali po třídě. Po vyslovení pocitu učitelkou předváděli pantomimu. Učitelka vyslovila slova smutek, radost, pláč, smích, zklamání, údiv. Žáci se nejprve trochu ostýchali, ale ke konci aktivity již bez problému předváděli své pocity velice zdařile.



Obr.č.17: Hra Pán a pes – pláč



Obr.č.18: Hra Pán a pes – radost



Obr.č.19: Hra Pán a pes – zklamání

6) Společná reflexe – diskuze v kruhu

Na konci opět proběhlo společné hodnocení celé hodiny v rámci komunikačního kruhu. Učitelka položila dětem otázku, jaká část kapitoly pro ně byla nejzajímavější. Děti odpovídaly a jejich odpovědi se velice lišily. To, že se názory lišily, je známka přemýšlení o dané otázce, pozorného sledování textu, maximální soustředěnosti a také využití vlastních zkušeností. Dále jsme se ještě vrátili k připravenému předčítání. Děti se navzájem kladně frontálně ohodnotily, pouze dva žáci nebyli takto hodnoceni. Sami uvedli, že domácí přípravu podcenili.

8) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Na úplný závěr jsem rozložila do kruhu rozstříhaný text z další kapitoly na další hodinu. Každý žák z druhého a třetího ročníku si vybral lísteček s úryvkem. Poprosila jsem děti, aby si text doma připravily. Příště se ho pokusí přečíst jako paní učitelka.

KOMENTÁŘ

Druhá hodina Čtení s dramatickou výchovou proběhla v pořádku. Žáci byli pozorní a spolupracovali bez problémů. V prvním ročníku splnili všichni uložený úkol a zeptali se rodičů, co je to dopis. Téměř všichni z druhého a třetího ročníku se připravili také. Pouze dva žáci neprovedli domácí přípravu na své čtení. Tudíž úryvek nebyl přečten podle požadavku. Ostatní čtení připravili velice poctivě a pečlivě. Děti si daly hodně záležet, aby jejich přečtený úryvek byl přečten na vysoké úrovni, samozřejmě dle individuálních možností. Děti použily rychlejší tempo čtení, nezakotávaly se a celkové čtení bylo

provedeno u všech bez výrazných chyb. Bylo zřejmé, jakou mají všichni radost ze svého čtecího projevu. V domácí přípravě čtení budeme pokračovat i nadále.

2.2.4 LEKCE 3 : MARICA SE LOUČÍ

1) Hlasité čtení žáků druhého a třetího ročníku

Žáci četli úryvky, které si vylosovali při minulé lekci. Cílem domácí přípravy bylo plynulé, srozumitelné hlasité čtení bez zadrhávání a špatně přečtených slov – domýšlení si.

Průběh aktivity: Děti se v rámci svých možností snažily. Výkony byly ohodnoceny kladnou známkou. Úryvky byly přečteny plynule, srozumitelně.

2) Učitelka přečte určitou část kapitoly.

Odpoledne se nachyluje k večeru. Slunce se kutálí za obzor. Děti se rozcházejí. Pro Maricu si přišla babička. Loučí se s paní učitelkou i dětmi. Je dojatá. Tolik dárků! Babička Marici taky mluví česky, ale ne tak dobře jako vnučka. Vysvětluje, že starším lidem cizí jazyk jde hůř do hlavy. Babička se loučí i s Oliverem. Má ho ráda. Ví, že si Marica k němu často chodila hrát a pomáhala mu se sestřičkou. Marica stojí vedle babičky a hledí stranou. Oliver je jako na trní. Babička mu podává ruku. Oliver ani nevnímá, co mu říká. A už se sem hrnou další spolužačky, které táhnou za ruce rodiče. I oni se chtějí s milou dívenkou z Chorvatska rozloučit.

Obr. č. 20: úryvek z knihy s. 27

3) Živý obraz – loučení Marici a dětí na oslavě

Děti se rozdělily do dvou skupin. V každé skupině si rozdělily role – Marica, babička Marici, Oliver, maminka Olivera, Máří, paní učitelka. Děti vyjádřily podle úryvku živý (nehybný) obraz loučení Marici na konci oslavy.

Průběh aktivity: Ve skupině si rozdělili role. Společně se pak domluvili, jak by měl živý obraz vypadat. Některé postavy mohly využít rekvizit – šátek na hlavu, čepička, svetrík, dárky pro Maricu. Využití rekvizit bylo nepovinné. Ve třídě jsme vytvořili dvě stejně početné skupiny. Obě dvě skupiny vytvořily živé obrazy, které vystihovaly situaci v přečteném úryvku.



Obr. č. 21: Živý obraz

3) Předčítání odstavce třetím ročníkem

Všech pět žáků třetího ročníku se střídalo ve čtení. Četli po větách. Nyní četli neznámý text bez domácí přípravy.

K předčtenému odstavci se vztahovala další aktivita.

Je krásný červnový podvečer. Ptáci pokřikují, jako by se jim nechtělo jít spát. Oliver se vrací domů i s obrázkem pro Maricu. Je mu smutno. Ani si ho nevšimla! Marica jde několik kroků za ním s babičkou a Oliverovou maminkou a vede jako jindy za ručku Máří. Prřata se nemožně loudají, usoudí kluci a zrychlí krok.

Filip a Martin vědí, že se s Oliverem něco děje, a dobírají si ho.

„Co se ti stalo?“

„Nic.“

„Nepovídej. Vypadáš, jako by tě bolelo břicho.“

„Taky že jo.“

„Ale z Marici, vid’?“ zakření se Filip a Oliver přidá do kroku. Už aby byl sám! V parku se dokonce rozběhne.

Obr. č. 22: úryvek z knihy s. 29

4) Pantomima – vyjádření pocitů Olivera

Ztvárnění pocitů, které měl Oliver, když šel domů z oslavy.

Průběh aktivity: Po přečtení odstavce se žáci zamysleli a zkusili popsat, jaké měl Oliver pocity, když šel domů z oslavy. Každý v diskuzi dostal prostor pro verbální vyjádření. Po diskuzi učitelka vyzvala děti, aby zkusily pocity vyjádřit také pantomimicky. Tedy bez mluvených projevů. Děti pocit ztvárnily pohybově.

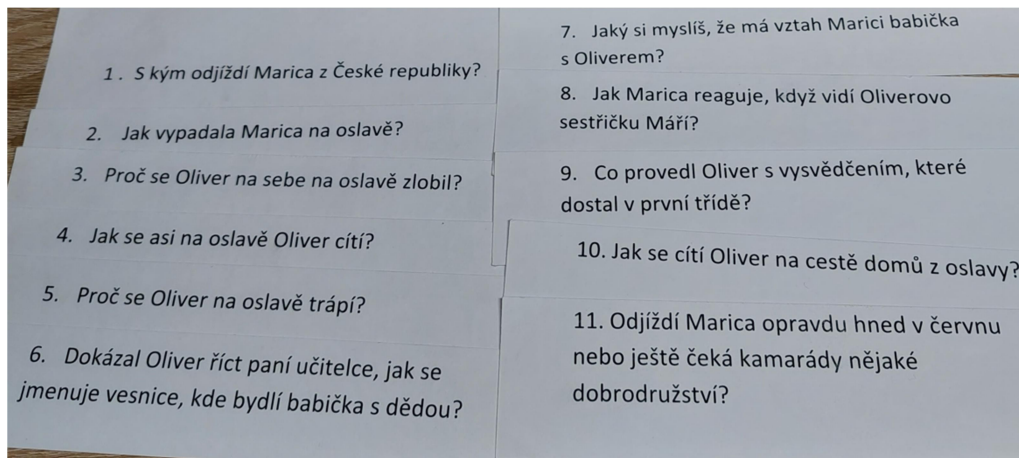


Obr. č. 23: Pantomima – Pocity Olivera

5) Hra Po mé pravice je místo, kdo si tam prosím sedne a odpoví mi - společná reflexe

Po společném dočtení kapitoly jsme si s žáky zahráli hru Po mé pravice je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi. Děti hru znaly, proto jsem nemusela dlouho vysvětlovat pravidla. Pouze jsem připomenula, že ten, kdo říká úvodní formuli, si vybere mezi zájemci jednoho spolužáka, který si sedne vedle něho napravo a čeká. Tazatel mu vylosuje otázku z připravených lístečků. Po správně zodpovězené otázce se z tázaného stává tazatel. Opět řekne úvodní formuli a vybranému spolužákovi vytáhne další otázku. Pokud nějaký tázaný neví správnou odpověď, hra se zastaví a hledáme ji společně.

Průběh aktivity: Otázky k aktivitě byly cílené na porozumění textu v dané kapitole. Děti aktivita velice bavila a na každou otázku dokázaly správně odpovědět. Bylo připraveno 11 otázek tak, aby se všechny přítomné děti vystřídaly v roli tázaného. Hra byla použita jako závěrečná reflexe lekce. Děti odpovídaly na zadané otázky bez problémů, tudíž cíl hodiny - žáci porozumí čtené části příběhu a aktivně se zapojí ve společné četbě, byl splněn.



Obr. č. 24: Otázky ke hře Po mé pravici je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi



Obr. č. 25,26: Hra *Po mé pravici je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi*

8) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Žáci druhého a třetího ročníku si opět vylosovali úryvky na lístečkách z další kapitoly. Vybrané odstavce si doma přečetli a připravili. První ročník dostal tentokrát za úkol výtvarně ztvárnit rybu v rybníku. Motivací bylo sdělení, že tento rybník je plný tajemství. Děti se měly doma zamyslet a namalovat na připravenou čtvrtku rybu, která by mohla v takovém rybníku žít.

Komentář

Hodina čtení s dramatickou výchovou byla přínosná. Děti prokázaly a dokázaly při hře *Po mé pravici je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi*, že celou hodinu pozorně poslouchaly a dokázaly porozumět čtení. Všechny tázané děti i žáci prvního ročníku odpověděli na položenou otázku správně. Kvalita čtení se mírně zlepšila. Všichni jsou motivováni k dalším lekcím čtení. První ročník pozorně poslouchal a aktivně se zapojil do aktivit dramatické výchovy.

2.2.5 LEKCE 4 : RYBNÍK PLNÝ TAJEMSTVÍ

1) Motivace

Na úvod hodiny jsme si zopakovali kritéria, která by měli žáci dodržet nebo alespoň se o dodržení snažit při čtení po domácí přípravě. Učitelka žákům položila otázku, jak čtou dospělí, například maminka nebo babička či paní učitelka. Děti odpovídaly, že dospělí čtou plynně, nekoktají, nezastavují se a je jim krásně rozumět. Paní učitelka děti vyzvala, aby se při čtení pokusily číst také jako dospělí, třeba jako maminka, nebo si zkusily zahrát na paní učitelku. Dávaly si na čtení hodně záležet, četly nahlas a plynně.

2) Hlasité čtení žáků druhého a třetího ročníku

Žáci čtou úryvky, které si vylosovali při minulé lekci. Cílem domácí přípravy je plynulé, srozumitelné hlasité čtení bez zadržování a špatně přečtených slov – domýšlení si.

Průběh aktivity: Děti se v rámci svých možností snažily. Jeden žák se před hodinou omluvil, že si zapomněl svůj vylosovaný úryvek doma přečíst a připravit se na čtení po domácí přípravě. Při čtení se snažil, přesto byl vidět rozdíl mezi ním a jeho spolužáky, kteří si čtenou ukázkou vzorně připravili. U ostatních dětí byly úryvky přečteny plynně, srozumitelně. Po přečtených úryvcích proběhlo rychlé vrstevnické hodnocení.

3) Učitelka přečte určitou část kapitoly

„Najezte se a půjdeme se podívat k rybníku,“ navrhuje děda. „Musíme nakrmit kapříky.“

„Kapři v rybníce se krmí?“ diví se Marica.

„Ti naši jo. Aby se jim lépe chtělo z vody,“ usměje se děda.

Oliver pochopil. Vysvětluje Marice, že děda je rybář a často Oliverovi půjčuje udici. Jednou s dědou

chytili pořádného sumce! A když se chodí ryby krmit, dají se lépe chytit.

Obr. č. 27: úryvek z knihy s. 36, 37

4) Hra Na kapříky – práce s loutkou

Žáci prvního ročníku si zahráli na kapry v rybníce. Snažili se bez mluvení pouze pantomimicky ztvárnit scénu, kdy děda s Oliverem a Maricou krmili ryby.


Průběh aktivity: Žáci se přesunuli před tabuli s rybami, které si doma vyrobili. Na tabuli byla nainstalovaná modrá látka, která plnila funkci kulisy vody v rybníku. Nejprve se ryby pouze proháněly ve vodě. Později je děvčata z třetí třídy začala krmit. Prvňáci zareagovali jako opravdové ryby a bez nějakého verbálního projevu či nutnosti nápovědy se automaticky přesunuli k místu krmení.



Obr. č. 28, 29: Hra Na kapříky

5) Žáci třetího ročníku přečtou další úryvek

Děti se střídaly ve čtení vždy po jedné větě.



Hladina je klidná jako zrcadlo. Marica pozoruje vážky. Mají průsvitná křídélka a jsou velmi rychlé. Létají nad hladinou sem a tam. Marica si vzpomene na báchorku o vodníkovi.

„Že není pravda, že v rybníku žije vodník,“ pohlédne na dědečka.

„On někdo říkal, že to není pravda?“

„Ale dědo, to přece není pravda,“ řekne Oliver. „Táta nás zkoušel postrašit.“

„A proč myslíš?“

„Protože vodníci nejsou.“

„Protože jsi nikdy žádného neviděl.“

„A nejsou ani bludičky,“ prohlásí Marica.

Děda se zasměje.

„Bludiček a lesních žinek je plný les. Víš, kolikrát jsem je potkal? Každou noc rozsvítí lucerničky a lákají pocestné do bažin.“

„Dědo! To není pravda.“

Obr. č. 30: Úryvek z knihy s. 38

6) Pohybová hra - Bludičky

Žáci se rozdělili na dvě skupiny. Rozdělení bylo podmíněno pouze stejným počtem žáků ve skupině. Úkolem hry bylo lákat pocestné – druhou skupinu do bažin.

Průběh aktivity: Všichni si nejprve promysleli úkol. Pak skupina, která první ztvárnila bludičky, si vybrala kusy látek a zkusila je využít při lákání. Děti si spontánně látky různě přehodily přes ramena a využily je při lákání jako pláště. Druhá skupina po jednom procházela mezi lákajícími bludičkami. Poté si děti vyměnily role. Role bludiček všechny bavila, naopak role pocestných některým dětem nebyla příjemná.



Obr. č. 31: Pohybová hra – Bludička

7) Předčítání učitelem

Učitelka přečetla dětem začátek kapitoly.

„Co myslíš, že je v té vodě?“ zašeptá Marica.
„No přece ryby,“ pokrčí rameny Oliver.
„Jenom ryby?“
„Určitě.“
„I na dně?“
Oliver přemýšlí. Jak hluboko vlastně plavou ryby a kde spí?
„Možná na dně mají ryby nějaké skrýše.“
„Ale třeba je ten rybník hodně hluboký a na dně bydlí i někdo jiný.“
Oliver zmlknul. Všichni mu vždycky říkali, že rybník je hodně hluboký.

Obr. č. 32: Úryvek z knihy s. 41

8) Komunikační kruh

Učitelka vyzvala žáky, aby se zamysleli nad koncem této kapitoly. Položila otázku – Kdo asi hluboko na dně může bydlet?

Průběh aktivity: Aktivita probíhala na koberci v kruhu. Učitelka sdělila otázku a pravidla komunikačního kruhu: Mluví pouze jeden. Každý řekne svoji myšlenku, svůj názor. Děti poté sdělovaly své názory, kdo může bydlet na dně rybníka. Popustily uzdu své fantazii a uváděly různé ryby i vodní příšery.

9) Hodnocení hodiny – společná reflexe

Po poslední aktivitě jsme zůstali sedět v komunikačním kruhu na koberci. Učitelka poděkovala za celou hodinu a položila dětem poslední otázku této hodiny. Jaká část příběhu vás zaujala a proč? Děti se shodly na části, kterou jsme po přečtení spojili s pohybovou pantomimickou scénkou Bludičky. Celou hodinu hodnotily kladně.

10) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Žáci druhého a třetího ročníku dostali do příští lekce čtení knihu domů, aby si přečetli první stránku kapitoly Dědeček hříbeček a jeho přátelé. Po přečtení měli za úkol namalovat dědečka hříbečka podle své fantazie. Také se měli při kreslení zamyslet, jaký by mohl být dědeček hříbeček. Žáky prvního ročníku si vzala paní učitelka stranou od spolužáků, stránku jim přečetla a poprosila je také o splnění úkolu.

Dědeček hříbeček a jeho přátelé

Oliver ukáže na svou oblíbenou borovici u rozcestí, na kterou vždy v létě lezl. Mívala větve docela nízko. Jenže ze poslední rok vyrostla. Oliver má co dělat, aby se na strom vydrápal. Marica ovšem umí šplhat nejlíp z celé třídy. Nedělá jí problém vylézt na strom za Oliverem. Sedí spolu na větvi a pozorují les.

„Jé, vidíš?“

„Co?“

„Dědeček hříbeček!“

Oliver sklouzne ze stromu. Chce Marice podat ruku, ale ta je jako veverka. Skočí na zem rovnýma nohama. Utíká směrem k vysokému dubu, pod kterým vidí blyškat se hnědý klobouček.

„A tady je další!“

„A další!“

Obr. č. 33: Úryvek z knihy s. 43

Komentář

Hodinu čtení s dramatickou výchovou jsem považovala za zdařilou. Žáci prvního ročníku dokázali při ztvárnění ryb v rybníce porozumění čtenému textu. Při pohybové hře Bludičky si většina uvědomila, že některé role nemusí být vždy příjemné, i když se jedná o hru. Je důležité naslouchat svému okolí a spolužákům. V kvalitě čtení bylo možné

pozorovat různé nuance u jednotlivců. Přesto jsem pozorovala určité zlepšení. Při porovnání kvality čtení neznámého textu a textu, který četli po domácí přípravě, bylo vidět rozdíl v plynulosti čtení.

2.2.6 LEKCE 5 : DĚDEČEK HŘÍBEČEK A JEHO PŘÁTELE

1) Motivace

Na začátku hodiny vyzvala učitelka žáky prvního ročníku, aby zkusili vysvětlit všem ostatním, co si představili pod pojmem dědeček hříbeček.

Průběh aktivity: Co si pod tímto slovním spojením představili. Malá část dětí uváděla pohádkové bytosti čarovné dědečky hříbečky a ostatní převážně uváděli houby. Paní učitelka poděkovala prvnímu ročníku a vyzvala děti z třetího ročníku, aby všem přečetly první stránku z kapitoly Dědeček hříbeček a jeho přátelé.

2) Žáci druhého ročníku přečtou první stránku kapitoly

Průběh aktivity: Čtení bylo rychlé a na vyšší úrovni každého čtenáře, protože první stránku četli žáci již doma. Čtený úryvek viz obr. č. 33 výše.

3) Pohybová aktivita – les plný hříbků

Žáci dostali za úkol pohybově ztvárnit mýtinu v lese plnou hříbků.

Průběh aktivity: Děti se rozmístily kdekoli na určeném místě na koberci. Někteří volili místo ve volném prostoru, někteří naopak spíše zákoutí. Dalším úkolem bylo také co nejvíce se schoulit jako hříbek v trávě, právě tak jak se nám houby schovávají, když je v lese hledáme.



Obr. č. 34: Pohybová aktivita – Les plný hříbků

4) Čtení třetího ročníku

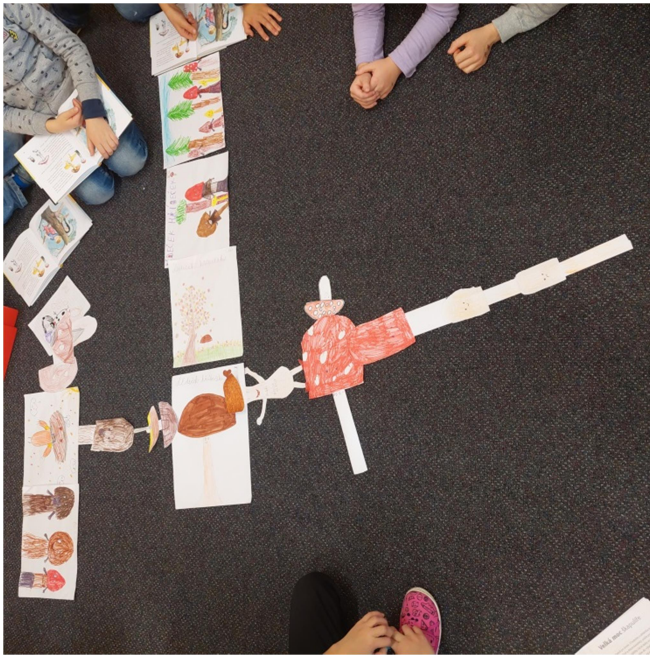
Další stránku kapitoly čtou žáci třetího ročníku. Ostatní pozorně poslouchají.

Průběh aktivity: Žáci četli neznámý text, střídali se po větě. Čtení bylo nyní výrazně pomalejší než čtení textu, u kterého proběhla domácí příprava.

5) Houbové domino

Cílem této aktivity bylo poskládat domino z vyrobených a nakreslených dědečků hříbečků.

Průběh aktivity: Žáci přiložili svého dědečka hříbečka k již položenému obrázku či výrobku. Po položení museli okomentovat proč výrobek či obrázek přiložili, co mají společného s již položeným. Děti pokládaly obrázky podle různých kritérií například podle barvy kloboučků, velikosti obrázků či druhu houby. Aktivita pro děti byla těžká, ale nakonec ji všechny zvládly a dokázaly svůj obrázek přiložit a správně okomentovat.



Obr. č. 35: Houbové domino

6) Děti vbíhají do chalupy – narativní pantomima

Po poslední čtené ukázce žáci zkusili ztvárnit narativní pantomimou část úryvku. Děti v lese polekal jelen a ony běžely vyděšené domů. Vtrhly do chaloupky, kde překvapily babičku. Učitelka při ztvárnění popisuje děj.

Průběh aktivity: Žáci se libovolně rozdělili do skupin po třech. Poté si rozdělili role – babička, Oliver a Marica. Mezi sebou se domluvili, jak scénku předvedou. Bylo potřeba, aby co nejvěrohodněji bez mluvení pouze řečí těla se hráli útěk z lesa a vtrhnutí do chalupy. S touto aktivitou nebyl žádný problém.



Obr. č. 36: Narativní pantomima

7) Komunikační kruh – společná reflexe

V komunikačním kruhu se s žáky paní učitelka zaměřila na nejzajímavější část hodiny. Každý dostal za úkol popřemýšlet a pohovořit o tom, co ho nejvíce zaujalo.

Průběh aktivity: Aktivita probíhala na koberci v kruhu. Učitelka sdělila otázku a pravidla komunikačního kruhu. Mluví pouze jeden. Nezávisle na sobě uváděli jeden po druhém aktivity s metodami dramatické výchovy, tj. aktivita Les plný hříbků a narativní pantomima – úprk z lesa a vpád do chaloupky. Ostatní aktivity v hodině nebyly dětmi nijak hodnoceny.

Komentář

Celá hodina proběhla bez problémů. Děti pracovaly pilně, snažily se plnit úkoly, jak nejlépe dovedly. V porozumění čtenému textu byl vidět mírný pokrok. V případě prvňáků jsem pozorovala zlepšení soustředěnosti při čtení starších spolužáků a porozumění textu. Využití dramatických metod ve výuce čtení žáky zaujalo, bavilo je prožít vybraných situací. Dobrý pocit ze své práce měly i děti, které si jindy neví rady např. při vyplňování pracovních listů. Žáci se začali na hodiny čtení těšit.

2.2.7 LEKCE 6 : VELKÁ MOC ŠKAPULÍŘE – 1. ČÁST

1) Motivace

Učitelka přečetla název kapitoly Velká moc škapulíře. Po přečtení rozvinula diskuzi o názvu. Zeptala se dětí, co v nich název Velká moc škapulíře vyvolala, evokovala. Žáci postupně v kruhu odpovídali podle své fantazie. Slovo škapulíř jim bylo neznámé a nevěděli, co si pod ním měli představit. Proto vyzvala učitelka ke společnému čtení kapitoly, aby se dozvěděli, co to vlastně je škapulíř.

2) Společná hlasitá četba úryvku

Velká moc škapulíře

Máří se batolí po dvoře. U babičky a dědečka se jí líbí! Může se hrabat v hlíně a sbírat kamínky, může pozorovat slepice, může si prohlížet králíčky. Od té doby, co ji jeden králík kouzl do palce, už ví, že se k nim do výběhu nesmí strkat prsty. Maminka volá každý den a ptá se, zda Máří nepláče. Děda s babičkou se střídají u sluchátka. Ne, nepláče, prohlašuje děda pokaždé, i když Máří zrovna křičí na celé kolo, pro-

tože si chce půjčit od Olivera prak. Nebo se trefovat míčky do terče, který Marica nakreslila na papírový karton a děda přitloukl na vrata kůlny Prázdniny jsou v plném proudu. Dětem nedal vodník spát, až je děda jednou večer k rybníku vzal. Seděli u tmavé hladiny s lucernou a srdce jim boučalo až v krku. Jenže vodník se neobjevil. Děda sice tvrdil, že ho slyšel čvachtat, ale děti mu nevěřily.

Obr. č. 37: Úryvek z knihy s. 49, 50

2) Hra na robota - spontánní brainstorming

Děti si mezi sebou vybraly jednu žačku, která ztvárnila robota. Robot mohl dělat pouze to, co mu ostatní řekli. Cíl této aktivity byl společně namalovat vodníka podle fantazie.

Průběh aktivity: K aktivitě byla použita čtvrtka A3 a fixy. Robot – žákyně již nesměla mluvit a pouze poslouchala pokyny svých spolužáků. Pokyny musely být přesné a jasně dané, tak aby byl robot schopný nakreslit požadovanou část vodníka. V pokynech se děti střídaly.



Obr. č. 38, 39: Hra na robota - spontánní brainstorming

3) Jaký může být vodník – slovní hra

Po hře Na robota navazovala další hra tentokrát slovní.

Průběh aktivity: Žáci seděli v kruhu a vymýšleli vlastnosti a dovednosti vodníka, který byl v rybníku. Každý vymyslel minimálně jednu vlastnost a dovednost. Jedno z pravidel hry

bylo také to, že se vlastnosti ani dovednosti nesměly opakovat. Proto žáci museli zapojit svou fantazii a vymyslet takovou vlastnost a dovednost, která ještě nebyla řečena. Pro některé byl úkol složitý a trvalo jim déle, než vlastnost vymysleli, ale nakonec se ve hře aktivně zapojili všichni.

Uváděné vlastnosti a dovednosti: Je hodný, zelený, dobrosrdečný, milý, zákeřný, zlomyslný, vtipný, záludný, dobrý, žije pod vodou, umí plavat, potápí se, povídá si s rybami, topí lidi, má zelené vlasy, žije ve vodě, mluví s lidmi, kouří dýmku, má zelený frak, chytá dušičky, stará se o rybník.

4) Čtení třetího a druhého ročníku

Další dvě stránky kapitoly četli žáci třetího a druhého ročníku. Ostatní pozorně poslouchali.

Průběh aktivity: Převážná část žáků druhého a třetího ročníku si úryvky doma připravila a přečetla. Ti, co se na hodinu nepřipravili, četli pomaleji a s většími obtížemi.

5) Komunikační kruh – společná reflexe

V komunikačním kruhu tentokrát paní učitelka položila dvě otázky k zamyšlení a poté k zodpovězení. Nejprve se věnovala slovnímu hodnocení a při sebehodnocení položila otázku, jak jsem se cítil(a) při čtení úryvku. Poté otázku Co se mi dnes při hodině líbilo a nelíbilo. Žáci jeden po druhém odpovídali. Většině z dětí se líbila hra Na robota a dva kluci uváděli, že se jim vůbec nelíbila slovní hra. Po otázce proč se jim hra nelíbila, se shodli na tom, že to pro ně bylo těžké vymýšlet něco jiného než spolužáci.

6) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Motivační úkol k druhé části této kapitoly dostali žáci prvního ročníku. Žáci se měli doma zamyslet a zkusit nakreslit podle své fantazie škapulíř. Své kresby si připravili na další hodinu čtení.

Komentář

Kapitolu Velká moc škapulíře jsem si rozdělila na dvě části do dvou hodin čtení. V první části jsem využila hru Robot i slovní hru k rozvíjení fantazie. Podle reakcí všech dětí je aktivita velice bavily a všechny se zapojily bez nějakých větších problémů. Při komunikačním kruhu jsem se sice dozvěděla, že dvěma klukům dělala slovní hra *Jaký může být vodník* problém, ale při aktivitě jsem nic takového nepozorovala. Všichni vymysleli nějakou vlastnost a dovednost vodníka. Všechny cíle hodiny byly splněny.

2.2.8 LEKCE 7 : VELKÁ MOC ŠKAPULÍŘE – 2. ČÁST

1) Motivace

V komunikačním kruhu jsme si společně připomněli děj první části této kapitoly. Poté učitelka rozdala knihy a požádala děti, zda by samy našly, na které stránce minulý týden skončily se čtením. Po chvíli se děti shodly a dokázaly správně odpovědět na otázku.

2) Předčítání učitelem

Pokračování kapitoly začala předčítat učitelka. Děti měly za úkol pozorně poslouchat.

S holkami se nehádej. Obzvlášť ne s tou, kterou máš rád. Pokud tě to nebude obtěžovat, udělej pro ni všechno, co bude v tvých silách.“



54

Jako by tomu Oliver porozuměl až teď Maricu má nejradši ze všech holek. A jestli potřebuje škapulíř, Oliver jí ho sežene.

„Já žádný takový pytlíček nemám, ale můžu se zeptat babičky“

„Ba ne,“ uvažuje nahlas Marica. „To se radši neptej.“

Marica je tajemná tak, že se Oliver rozhodne okamžitě záhadný škapulíř sehnat. Když se nemá ptát babičky, zeptá se dědy. Ale tajně. Holky jsou opravdu mimořádně divné!

Marica vyběhne na louku a začne trhat kytky jako divá žínka. Napadlo ji, že si může kytičky vložit aspoň pod polštář. Oliver ví, že děda teď

po obědě dřímá v ložnici, ale určitě se nebude zlobit, když ho probudí. Škapulíř je důležitější!

Obr. č. 40: Úryvek z knihy s. 54, 55

3) Pohybová hra – Divá žínka

Po přečtené ukázce se učitelka zeptala na význam slovního spojení divá žínka. Nikdo nevěděl, a proto dětem vysvětlila, že se jedná o pohádkovou bytost, lesní ženu, která žije v lese. Poté vyzvala děti, aby se na chvíli proměnily v lesní žínky.

Průběh aktivity: Na koberci učitelka rozmístila dřevěné květy. Vyzvala děti, aby si po jednom na chvíli vyzkoušely být Maricou, běhat po louce a trhat kytky jako divá žínka.



Obr. č. 41, 42: Pohybová hra – Divá žínka

4) Čtení třetího a druhého ročníku

Další dvě stránky kapitoly četli žáci třetího a druhého ročníku. Střídali se po větě. Text byl pro ně neznámý, a proto četl každý svým tempem. Ostatní pozorně poslouchali. Po přečtení ukázky učitelka položila kontrolní otázky žákům prvního ročníku. Žáci textu porozuměli a na všechny položené otázky rychle odpověděli.

5) Kontrola domácího úkolu prvního ročníku

Žáci si měli doma nakreslit škapulíř a dnes ho ukázat ostatním spolužákům. Jedna dívčina dokonce s maminkou doma škapulíř ušila a do něj vložila levanduli. Příjemně všechny překvapila.

Průběh aktivity: Žáci vždy ukázali obrázek a vyprávěli, co se asi skrývá v jejich škapulíři. Někdo uváděl květiny jiné bylinky. Jeden žák uvedl i bonbony. Všichni obdivovali ušitý škapulíř s levandulí.

6) Dialog

Po přečtení rozhovoru Marici a Olivera si takový dialog vyzkoušely i děti. Žáci vytvořili dvojice. Jeden z žáků byla Marica a druhý Oliver, společně si nacvičili krátký dialog, který pak sehráli.

Průběh aktivity: Žáci krátký rozhovor zvládli bez problémů. Většina dětí si text pamatovala a dokázala se vcítit do role. Aktivita proběhla rychle a svůj cíl splnila. Děti si uvědomily rozdíl mezi myšlením holek a kluků. Samy uváděly, že Marica sice chtěla všechno říct, ale nešlo jí to a naopak Oliver byl pak našťvaný, protože se nic nedozvěděl. Poté ve čtení žáci pokračovali až do konce kapitoly.

„Dobrou noc, Oliver,“ zašeptá Marica a její hlas zní šťastně. „Děkuju za škapulíř“
„Nemáš za co.“
„Oliver?“
„Ano?“
„Chtěl bys. . myslíš, že bys chtěl .. chci se tě zeptat, jestli bys chtěl“
„Co?“
„Vlastně nic.“
„Co jestli bych chtěl?“
„Nic!“
„Na co ses chtěla zeptat?“
„Na nic!“

Obr. č. 43: Úryvek z knihy s. 59 – úryvek se vztahuje k dialogu

5) Komunikační kruh – společná reflexe

V komunikačním kruhu učitelka vyzvala žáky k vrstevnickému hodnocení čtení. Během hodiny jsme slyšeli čtení po domácí přípravě a pak čtení neznámého textu. U druhého ročníku a u některých žáků třetího ročníku byl slyšet velký rozdíl hlasitého čtení. Děti i takto vrstevnický hodnotily. Pak položila učitelka další otázku. Co mohou udělat proto, aby jejich čtení bylo plynulejší? Děti se shodly na tom, že by měly číst doma každý den nejlépe před spaním. Zároveň však někteří kluci uvedli, že je doma čtení nebaví anebo že na to nemají čas.

8) Zadání úkolu na příští lekci čtení

Žáci druhého a třetího ročníku dostanou do příští lekce čtení úryvky čtení domů, aby si mohli, pokud budou chtít, připravit svůj úryvek k hlasitému čtení na další hodině čtení. Okopírované úryvky byly rozmístěné uprostřed komunikačního kruhu, každý si mohl vybrat svůj lísteček.

Žáci prvního ročníku dostali domů také každý přeepsanou větu velkými tiskacími písmeny z další kapitoly. Za úkol měli provést zjednodušenou techniku Blackout Poetry. Úkol zněl, začerní fixou všechny slova, které obsahují písmenka, které jsme se ještě neučili.

Komentář

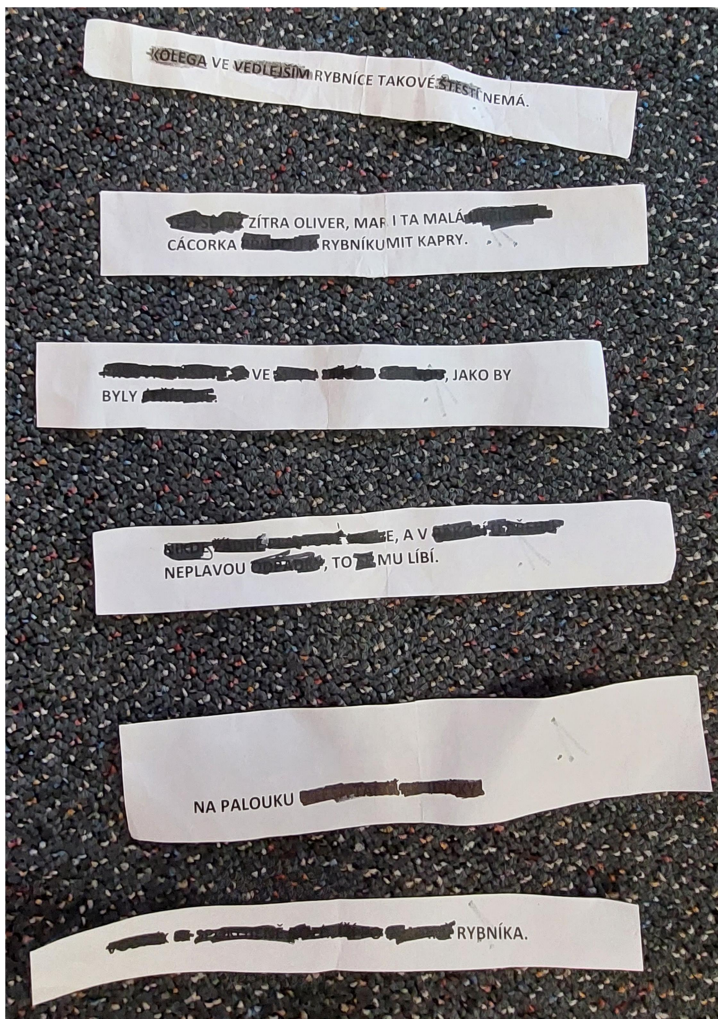
V druhé část kapitoly Velká noc škapulíře jsme se více věnovali procvičování hlasitého čtení. Pozorovali jsme a hodnotili rozdíl mezi čtením známého a neznámého textu. Následně jsme se také věnovali dramatickému ztvárnění divých žínek a dialogu. Pro mnohé, zvláště po první ročník to byla s dialogem první zkušenost. Celkově všechny cíle hodiny byly splněny. Pouze mi překvapil negativní postoj jednoho žáka k této hodině. V sebehodnocení, ale uvedl, že se špatně vyspal a proto nebyl ochoten moc pracovat.

2.2.9 LEKCE 8: ČAROVNÁ NOC

1) Motivace

Další lekci jsme začali v komunikačním kruhu na koberci rozhovorem. Témata rozhovoru byly otázky. Kdo z druháků a třetáků četl vylosovaný úryvek z minulé hodiny čtení. Kdo z prvňáků splnil zadaný úkol a zda to bylo těžké.

Průběh aktivity: Převážná část žáků z druhého a třetího ročníku svůj úryvek doma četla. Pouze dva žáci se přiznali, že na úkol zapomněli a nepřipravili si ho. Žáci prvního ročníku se pochlubili svým splněným úkolem. Všichni nám ukázali nadšeně vyčerněné texty a pak přečetli slova, u kterých již uměli všechna písmenka.



Obr. č. 44: Práce prvního ročníku – Blackout Poetry

2) Čtení třetího a druhého ročníku

První žák třetího ročníku přečetl úryvek, na který navazovala následující pohybová hra.

Průběh aktivity: Žák přečetl úryvek plynule a bez domýšlení. Dokázal správně intonovat hlasem podle interpunkčních znamének na koncích věty.

Čarovná noc

Mína potichu pochoduje po okapu. Hledí na měsíc. Je úplněk. Měsíc září na obloze jako rybí oko. Mína se rozhlíží po tmavém dvorku. Číhá na sousedovy kočky. Jsou dvě, mourovaté a protivné. Jen co se objeví, Mína jim vypráší kožich. Vzduch voní létem. Od rybníka se ozve kuňkání žab.

Obr. č. 45: Úryvek z knihy s. 61

2) Hra Kočka Míňa pochoduje – pantomima

Žáci si mezi sebou vybrali jednoho chlapce a jedno děvče. Tito dva ztvárnili kočku Míňa, která se procházela po okapu, rozhlížela se a číhala na sousedovy kočky. Každý si v krátkosti úkol promyslel.

Průběh aktivity: Vybraní žáci pochodovali jako kočka Míňa. Pro lepší vžití do role jsem použila lavičku, na které chodili sem a tam po čtyřech jako kočky po okapu, rozhlíželi se a číhali. Po ukončení hry děvče uvádělo, že se bálo a naopak chlapec při pohybu na lavičce nepociťoval žádné nebezpečí.



Obr. č. 46, 47: Pohybová hra – Kočka Míňa pochoduje

3) Čtení třetího a druhého ročníku

Po pantomimické hře pokračoval druhý a třetí ročník ve čtení připravených úryvků kapitoly.

Průběh aktivity: Žáci, kteří si úryvky doma připravili, přečetli úryvek plynule a bez problémů, správně intonovali hlasem podle interpunkčních znamének na koncích věty. Bohužel ti, co si úryvek nepřipravili, nečetli kvalitně a bez chyb. Četli pomalu, tudíž se celé čtení zpomalilo. Proto jsem zařadila cíleně vrstevnické hodnocení. Rychle jsme zhodnotili techniku čtení. Děti se shodly na tom, že se budou příště snažit nezapomínat na domácí přípravu.

4) Učitelka přečte určitou část kapitoly

Vzhůru je i babička Marici. Má plno starostí s odletem

a nemůže spát. Všechno má připravené. Znovu kontroluje letenky a doklady. Chodí po bytě a prohlíží zavazadla. Bohužel spoustu věcí musí nechat tady. Kufry nejsou nafukovací, a do letadla si tolik věcí vzít nemohou. Babička si povzdychne. Kdyby měla auto, vešlo by se toho do zavazadlového prostoru mnohem víc. Například lyže, kolečkové brusle a nádobí. Jenže babička auto nemá. Babičce je tady dobře, ale po rodné zemi se jí moc stýská. Babička zbožňuje moře. Narodila se u pobřeží a prožila téměř celý život nedaleko mořských pláží. Nedokáže žít ve vnitrozemí. Však si Marica doma zase zvykne.

Babička si pohladí bradu. Sundá si z očí brýle a mne si unavené oči. Tolik věcí tu zůstává! Kdyby měla auto Vtom

ji něco napadne.

Obr. č. 48, 49: Úryvek z knihy s. 65, 67

5) Brainstorming

V komunikačním kruhu vymýšleli žáci odpověď na otázku. Co by mohla babička udělat, aby mohla všechny věci odstěhovat do Chorvatska.

Průběh aktivity: Děti vymýšlely a diskutovaly o možnostech. Nakonec se shodly, že by bylo nejlepší, kdyby si babička najala řidiče s dodávkou a všechny potřebné věci v dodávce odvezla do Chorvatska najednou. Variantu, kdy by babička létala sem a tam letadlem a převážela osobní věci, nakonec vyhodnotily jako nepraktickou a nereálnou možnost.

5) Dočtení kapitoly třetím a druhým ročníkem

Žáci se podle pokynů učitelky střídali v hlasitém čtení.

6) Interview – učitel v roli

Po dočtení kapitoly si žáci mezi sebou vybrali jednoho spolužáka. V pravidlech bylo zadáno, aby mezi sebou vybrali schopného jedince, který si věří v porozumění textu. Žáci se tedy domluvili s jedním spolužákem, který s nominací souhlasil. Jednalo je o nadaného žáka.

Průběh aktivity: Žák se posadil na gauč a pokusil se odpovídat na otázky. Otázky pokládala učitelka v roli redaktorky. Učitelka – redaktorka položila 6 otázek. Otázky byly pokládány jako shrnutí celé kapitoly. Žák odpověděl na všechny otázky správně. Bylo vidět, že role pro něj nebyla nepříjemná. Pozorovala jsem spíše nadšené odpovídání na otázky.

Otázky:

- Jaké jsou susedovy kočky? (mourované, protivné)
- Co chce Míňa ulovit? (žabku)

-
- Jak se cítí Marica, když zjistí, že se ztratil škapulíř? (vyděšeně, vyplašeně)
 - Jaké pocity měla Marica, když se dívala na spícího Olivera? (zbožňuje ho)
 - Jak daleko je Oliverovo maminka s tatínkem? (150 km)
 - Koho nakonec babička poprosí o pomoc při stěhování věcí do Chorvatska? (rodiče Olivera)



Obr. č. 50: Interview

Komentář

Hodinu čtení s dramatickou výchovou jsem hodnotila kladně. Pohybová hra Jak pochoduje kočka Míňa byla pantomimicky dětmi velmi pěkně ztvárněná. Určitě by bylo zajímavé nechat projít po lavičce všechny děti a poté si v komunikačním kruhu popovídat o pocitech, které při hře měly. Bohužel na to již nebyl v hodině dostatek času, proto jsem nechala děti, aby si mezi sebou zvolily dva zástupce. Všechny tři ročníky se dokázaly domluvit a mezi sebou vybrat zástupce děvčat a chlapců. Při čtení jsem nadále pozorovala zájem o knihu a příběh. Všichni z prvního ročníku splnili své domácí úkoly a s nadšením přečetli slova s již známými písmeny. Aktivita je velice bavila. Druhý a třetí ročník se snažil číst plynule, přiměřeně ke svým možnostem. I když každé dítě má úroveň a kvalitu svého hlasitého čtení trochu jinou, je důležité přihlídnout také ke snaze a odhodlání a to nikomu z žáků druhého a třetího ročníku nechybělo. Při hodině jsem pozorovala žáky, jak prováděli aktivity s chutí a se zaujetím. Žáci se soustředili na porozumění textu a zadání úkolů. Cíle hodiny byly splněny.

2.2.10 LKCE 9: MOŘE, MOŘE!

1) Motivace

Motivace proběhla rychle shrnutím děje kapitoly, kterou jsme četli minulou hodinu. Slovo dostaly děti prvního ročníku.

Průběh aktivity: Žáci prvního ročníku postupně odpovídali a doplňovali se ve vyprávění zásadního děje v kapitole. Všichni se zapojili a společně dokázali krátce převyprávět děj. Ostatní žáci po vyprávění prvňáků ještě doplnili určité podrobnosti, které byly podle nich důležité.

2) Čtení třetího a druhého ročníku

Žáci četli po vyvolávání učitelky od začátku poslední kapitoly.

Průběh aktivity: Žáci četli neznámý text. U třetího ročníku se již jednalo většinou o plynulé hlasité čtení. U druhého ročníku jsem se bohužel u některých žáků setkávala s pomalejším tempem, přesto se všichni soustředili a snažili se číst, jak nejlépe dokázali.

3) Učitelka přečte určitou část kapitoly

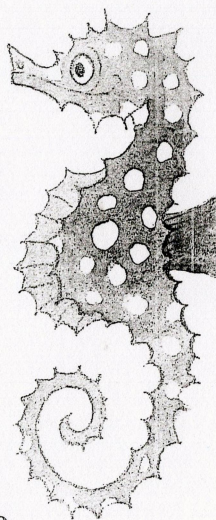
K části, kterou četla učitelka, se vztahuje další úkol.

„Děti, máme pro vás překvapení,“ povídá maminka, když je trochu klid a všichni už sedí v kuchyni u jídelního stolu.
„Ale velké! Když jste oba vydrželi celý měsíc bez poštucho-
vání, co byste říkali tomu, že byste spolu zůstali až do konce
prázdnin?“

Oliver otevře pusu dokořán. Marica vytřeští oči. Škapulíř!
Rychle ho stiskne oběma dlaněmi.

„Tvoje babička, Marico, poprosila, abychom vám do Chorvatska odvezli autem nějaké věci, které se nevejdou do letadla. A my jí samozřejmě pomůžeme. Když už tedy tatínek pojedou vozem, vezme s sebou i Olivera. Babička slíbila, že ho do konce prázdnin pohlídá.“

Oliver začne skákat po místnosti jako koza. Celý měsíc u moře! Je to možné? Marica seskočí ze židle a skáče s ním. Skákat začala i Máří, která netuší, o čem jde! Skákání jí ale baví!



Obr. č. 51, 52: Úryvek z knihy s. 70, 71

3) Zrcadlení

Žáci se rozdělili po trojicích. Jeden představoval Olivera a ostatní ho napodobovali – zrcadlili se.

Průběh aktivity: Aktivita byla rychlá a velice impulzivní. Všem dětem se moc líbila a neměli s provedením zrcadlení žádné problémy. Zrcadlit Olivera jak skáče, jako koza se podařilo všem bez problémů. Menší problém nastal po ukončení aktivity a nutnosti posadit se zpátky do kruhu. Po upozornění učitelky na pravidla se však děti uklidnily a začaly se soustředit na četbu.



Obr. č. 53: Zrcadlení

4) Čtení třetího a druhého ročníku

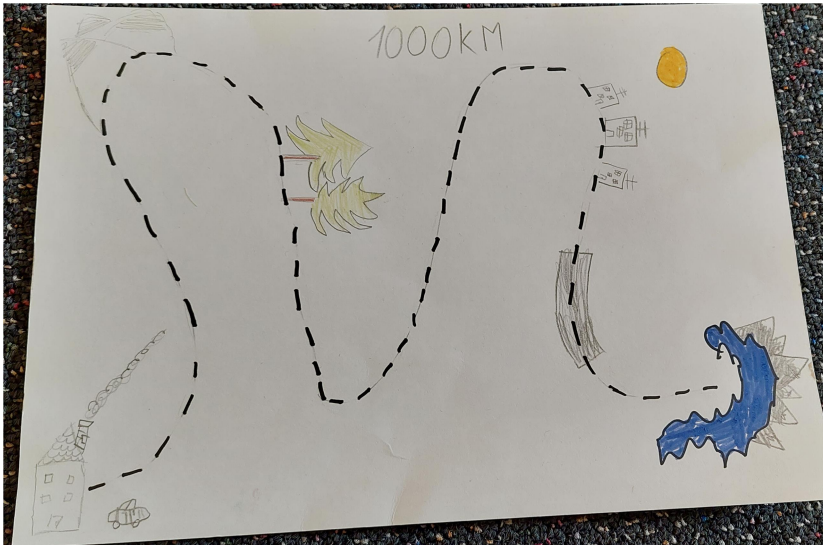
Žáci četli po vyvolávání učitelky další část kapitoly.

Průběh aktivity: Žáci četli neznámý text. U třetího ročníku se již jednalo většinou o plynulé hlasité čtení. U druhého ročníku jsem se bohužel u některých žáků setkávala s pomalejším tempem, přesto se všichni soustředili a snažili číst, jak nejlépe dokázali.

5) Skupinová práce – graficko-písemná

Žáci po přečtení určitého úryvku dostali za úkol ve skupině vytvořit mapu. Mapu trasy od babičky a dědy až do Crikvenice v Chorvatsku.

Průběh aktivity: Žáci se rozdělili do skupin a začali pracovat na svých mapách. Na aktivitu jsme měli malou časovou dotaci, proto jsem požádala děti, aby vymysleli co nejjednodušší variantu mapy.



Obr. č. 54: Mapa

6) Učitelka přečte určitou část kapitoly

K části, kterou četla učitelka, se vztahuje další úkol.

7) Slovní hra Předávání si řeči

V textu učitelka přečetla slovní spojení rybářská vesnice. Pro upevnění pojmu rybářská vesnice si zahrála s dětmi slovní hru Předávání si řeči. Každý vymyslí jednu krátkou větu o rybářské vesnici, je však důležité, aby věta navazovala na větu, která byla vyslovena spolužákem.

Průběh aktivity: Hra pro děti nebyla jednoduchá. Nakonec bylo vymyšleno několik vět, které popisovaly rybářskou vesnici. Nejvíce vět vymyslely děti, které Chorvatsko pravidelně navštěvují a projíždí rybářskými vesnicemi. Předaly nenásilnou formou svým spolužákům své poznatky o rybářských vesnicích v Chorvatsku.

Přepis vytvořených vět: V rybářské vesnici žijí rybáři. Rybáři mají lodě. Na lodích mají sítě a loví ryby. V rybářské vesnici se prodávají návnady na lovení ryb a různé potřeby. Prodávají se tam také ryby. Ryby se prodávají na tržnicích. Je zde cítit rybí zápach.

8) Hra Po mé pravice je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi - společná reflexe

Po společném dočtení poslední kapitoly jsme si s žáky zahráli hru Po mé pravici je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi. Děti hru znaly, proto jsem nemusela dlouho vysvětlovat pravidla. Pouze jsem připomenula, že ten, kdo říká úvodní formuli, si vybere mezi zájemci jednoho spolužáka, který si sedne vedle něho napravo a čeká. Tazatel mu vylosuje otázku z připravených lístečků. Po správně zodpovězené otázce se z tázaného stává tazatel. Opět řekne úvodní formuli a vybranému spolužákovi vytáhne další otázku. Pokud nějaký tázaný neví správnou odpověď, hra se zastaví a hledáme ji společně.

Průběh aktivity: Otázky k aktivitě byly cílené na porozumění textu v celé knize. Bylo připraveno 15 otázek tak, aby se všechny přítomné děti vystřídaly v roli tázaného. Hra byla použita jako závěrečná reflexe lekce a celé knihy. Děti odpovídaly na zadané otázky bez problémů.



Obr. č. 55,56: Hra Po mé pravice je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi

1. S kým odjíždí Marica z České republiky?
2. Jak vypadala Marica na oslavě?
3. Jak se celá třída rozloučila s Maricou?
4. Jak se cítil Oliver, když zjistil, že se Marica bude stěhovat?
5. S kým strávil Oliver nakonec prázdniny?
6. Kde Oliver a Maricou strávili prázdniny?
7. Jaké nadpřirozené bytosti se v příběhu objevují?
8. Těšila se Marica do Chorvatska? Chtěla se přestěhovat?
9. Jakou novinu přivezli rodiče dětem z lázní?
10. Jak na novinu děti reagovaly?
11. S kým jel Oliver do Chorvatska a jaká panovala nálada v autě?
12. Jak se cítil Oliver a Marica u moře?
13. Která kapitola byla nejzábavnější?
14. Jak jela Marica s babičkou do Chorvatska?
15. Proč vlastně jel tatínek s Oliverem do Chorvatka ?

Obr. č. 57: *Hra Po mé pravice je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi – otázky*

9) Komunikační kruh – závěrečná reflexe

Po poslední hře jsme si sedli do kruhu. A pohovořili o celé knize, o tom jak se kniha dětem líbila. Děti uváděly, že je kniha zaujala a vyprávění autorky bylo poutavé. V rámci sebehodnocení učitelka položila poslední otázku, na kterou musel odpovědět každý, ale pouze gestem. Palec nahoru – hodiny s dramatickými metodami pro mě byly zábavné a motivující, palec uprostřed – hodiny s dramatickými metodami byly průměrné, nic extra, palec dolů – hodiny čtení s dramatickými metodami byly nudné a raději bych pracoval s pracovními listy. Děti musely zavřít oči, aby opravdu hodnotily podle svého názoru a svých pocitů. Žáci zavřeli oči a učitelka vyslovila otázku. Popřemýšlej a až budeš mít

rozmyšleno, ohodnot' hodiny čtení, ve kterých jsme pracovali s knihou Rošťák Oliver a Marica čarodějka. Převážná část dětí ohodnotila hodiny podle jejich názoru jako zábavné a motivující.



Obr. č. 58: hodnocení hodin čtení s využitím metod dramatické výchovy

Komentář

Po závěrečné reflexi ještě následovala krátká obhajoba svého názoru. Převážná část dětí ohodnotila hodiny podle jejich názoru jako zábavné a motivující. Uváděli také, že se na další kapitoly a hodiny těšily. Jeden chlapec ohodnotil hodiny neutrálně, ale nebyl schopný víc ke svému hodnocení říct. Druhý chlapec hodnotil negativně a uvedl, že pro něho je lepší a pohodlnější číst v lavici a vypracovávat pracovní listy. Děti v hodině spolupracovaly a jejich skupinová práce se vydařila. Hrou Po mé pravice je místo, kdo si tam, prosím, sedne a odpoví mi, jsem si ověřila, že žáci porozuměli textu a byli schopni odpovědět na otázky. Při hlasitém čtení se všechny děti soustředily a snažily se číst plynule a bez chyb, samozřejmě podle svých možností. Cíle hodiny byly tedy splněny.

2.2.11 SHRNUTÍ POZNATKŮ ZÍSKANÝCH AKČNÍM VÝZKUMEM A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝUKU ČTENÍ

Cílem bylo zefektivnění výuky čtení, prohloubení porozumění žáků čtenému textu, zvýšení jejich zájmu o četbu nebo alespoň budování jejich kladného postoje k literatuře. Jako prostředek zefektivnění výuky bylo využívání aktivizačních metod výuky čtení, zejména metod dramatické výchovy. Vedlejším cílem výzkumu bylo i sledování dopadu užitých metod na žáky – z hlediska motivace k četbě a z hlediska čtenářské gramotnosti. Při porovnání hodin při četbě knihy spisovatelky Petry Braunové s pracovními listy a hodin čtení s využitím metod dramatické výchovy, musím konstatovat, že všechny uvedené metody dramatické výchovy byly využity k prožití pocitů, scének a momentů s hlavními postavami příběhu. Děti byly více soustředěné, četba je bavila a velice motivovala. Výše uvedenými metodami je prohloubena motivaci k četbě. Motivace k četbě byla jeden z největších úkolů celého akčního výzkumu.

U první lekce byly pozorovány u dětí rozpaky. Velká část dětí byla při první dramatické hře „Útěk kočky“ plná obav, i když se aktivně zapojily. Během této a druhé lekce obavy a rozpaky opadly. Byl projeven zvýšený zájem o hodiny a knihu. Ve třetí lekci si děti užily ztvárnění živého obrazu. Měly k dispozici rekvizity, které velice důmyslně využily a snažily se vystihnout situaci z přečteného úryvku, tedy loučení Marici a dětí na oslavě. Následovala hra „Po mé pravici je místo, kdo si tam prosím sedne a odpoví mi“. Hra byla cíleně zařazena, aby se ověřilo porozumění textu v dané kapitole a také zda je opravdu zařazení metod dramatické výchovy ve výuce čtení vhodné. Přítomné děti se vystřídaly v roli tázaného i tazatele a všichni dokázaly správně odpovědět. Porozumění této lekce bylo efektivnější, než by bylo při klasickém zpracování s využitím pracovních listů.

Do výuky čtení byli zapojeni také žáky prvního ročníku, sice v době výzkumu neuměli ještě číst veškeré písmena či slova, ale výzkum byl také zaměřen na porozumění textu. Postupem času prvňáčci dostávali dobrovolné domácí úkoly, které všichni plnili velice svědomitě. Svě spolužáky poslouchali se zaujetím a dokázali je i vrstevnický hodnotit. Ve všech aktivitách kromě čtení textu byli žáci prvního ročníku zapojeni a ukázalo se, že s porozuměním čteného textu neměli skoro žádné problémy. Svě spolužáky vnímali a snažili se pozorně naslouchat. Bylo dokázáno, že děti také motivovalo pozorně poslouchat

právě to, že nevěděly, kdy bude předčítání zastaveno a proloženo nějakou aktivitou související s přečtenou ukázkou. Metodami dramatické výchovy je rozvíjena u žáků fantazie. Například v lekcí 6, ve hře „Na robota“ – spontánním brainstormingem. Ve společné práci všech ročníků měli žáci dávat přesné a jasné pokyny spolužačce, která představovala robota, aby nakreslila vodníka. Na hru navazovala slovní hra, ve které děti vymýšlely vlastnosti a dovednosti vodníka. Slovní hra byla časově náročná, některým dětem trvalo déle, než vymyslely vlastnosti a dovednosti zmíněného vodníka.

Zvýšená motivace byla pozorována nejvíce v kapitole Moře, moře. Zde byly děti velice zaujaty a dychtivě spolupracovaly, nikdo nevyrušoval a všichni plnili úkoly bez prodlení. Pozorováním všech lekcí bylo usouzeno, že porozumění textu pomohlo vžití se do role. V průběhu všech lekcí byly využity domácí přípravy vylosovaného úryvku. Úryvky si v převážné většině všichni pilně připravovali a snažili se číst „Jako paní učitelka nebo maminka“. Probíhalo vrstevnické hodnocení ale i sebehodnocení. Při sebehodnocení děti porovnávaly své čtení připraveného textu a textu, který neznaly. Po porovnání jsme se společně zamysleli, jak bychom mohli úroveň čtení zlepšit. Co proto udělat. Případně byl odsouhlasený postup pro vylepšení čteného projevu.

Z pozorování dětí během realizovaných lekcí bylo usouzeno, že porozumění textu pomohlo vžití se do role. Diplomová práce mi pomohla utřídit si myšlenky a domněnky o tom, že na 1. stupni základní školy je důležité využívat prožitkové metody, kterými děti lépe dosáhnou stanovených výukových cílů.

Dále byly lekce zaměřeny na porozumění textu a fixování hlasitého i tichého čtení. Doporučuji integraci dramatických metod do hodin čtení. Důležitá součást této integrace je velmi důkladná a precizní příprava. K dosažení efektivity je důležitá i dobrovolná domácí příprava žáků. Hodiny s integrací dramatické výchovy jsou pro učitele náročnější a nedají se používat stále. Myslím, že také pro děti by velmi časté používání metod dramatické výchovy ubralo na významu a na efektu. Jsem si jista, že integraci dramatické výchovy do výuky budu i nadále zařazovat. Ověřila jsem si, jak je to pěkná, zajímavá a hlavně kreativní práce.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda využitím dramatické výchovy lze zefektivnit výuku čtení, prohloubit porozumění žáků čtenému textu a v neposlední řadě zvýšit jejich zájem o četbu.

Teoretická část je věnována čtenářské gramotnosti a etapám rozvoje čtenářské gramotnosti. Jsou vymezeny aktivační metody čtenářské gramotnosti, které jsou její nepostradatelnou součástí. Následně jsou čtenáři seznámeni s očekávanými výstupy pro 1. stupeň v RVP ZV 1. období čtenářské gramotnosti a ŠVP Veselá škola základní školy ve Skočicích, kde byl realizován akční výzkum. Byl představen obor dramatické výchovy a jeho metody, které byly použity v akčním výzkumu.

V praktické části byly integrovány dramatické metody do předmětu čtení ve smíšené třídě s 1.-3.ročníkem. Každá hodina byla popsána, doplněna fotodokumentací, uvedena reflexe hodiny a komentář.

Zkušenosti z realizovaného výzkumu a odučených hodin čtení mě utvrdily v tom, že dramatická výchova má své nezastupitelné místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dramatická výchova pozitivně působila na celý kolektiv malotřídní školy, protože děti musely spolupracovat napříč ročníky a tím docházelo ke společnému zážitku. Je pravda, že prožitkem děti lépe porozuměly čtenému textu. Integrací dramatických metod bylo ověřeno, jak zajímavě, kreativně a motivačně mohou upevňovat a fixovat porozumění textu. Přesto je neméně důležité čtení procvičovat a fixovat hlasitým i tichým čtením. Učit děti správně intonovat, umět naslouchat, hovořit o přečteném textu, ale i zpracovávat otázky v pracovních listech k čtenému textu písemně. Velmi časté používání metod dramatické výchovy by mohlo ubrat na efektivitě a to samé platí i pro používání pracovních listů. Je proto důležité metody výuky střídat a prolínat je. Vhodně zařazené metody dramatické výchovy mohou výuku čtení zpestřit a namotivovat žáky v prvním období čtenářské gramotnosti ke čtení. Dále bylo ověřeno, že hodiny s dramatickými metodami jsou pro učitele náročné na přípravu i časové rozdělení vyučovací hodiny a nedají se používat při každé hodině čtení. Odměnou byla však chuť dětí pracovat s knihou, jejich motivace a radost využívat metody dramatické výchovy k porozumění textu a prožívat si určité situace příběhu.

RESUMÉ

V diplomové práci se zabývám integrací dramatických metod do výuky předmětu čtení v prvním až třetím ročníku malotřídní školy 1. stupně základní školy. Je rozdělena do dvou částí – teoretická a praktická.

V teoretické části popisuji čtenářskou gramotnost, etapy rozvoje, strategii rozvíjení a aktivizační metody, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program. Dále pak definici dramatické výchovy její hodnoty a cíle, metody. Uvádím také typy akčního výzkumu, jeho prvky a cíle V praktické části uvádím, jak jsem popsané metody a techniky použila ve výuce čtení na malotřídní škole. U každé odučené lekce popisuji použité metody dramatické výchovy, postup práce s textem, komentář a reflexi. Ke každé lekci je pořízena fotodokumentace.

In my diploma thesis I deal with the integration of dramatic methods into the teaching of the subject of reading in the first to third year of a small-class school of the 1st grade of elementary school. It is divided into two parts – theoretical and practical.

In the theoretical part, I describe reading literacy, stages of development, development strategy and activation methods, Framework Education Program for Basic Education and School Education Program. Furthermore, the definition of drama education, its values and goals, methods. I also present the types of action research, its elements and objectives. In the practical part, I present how I used the described methods and techniques in teaching reading at a small school. For each lesson, I describe the methods of drama education used, the process of working with the text, commentary and reflection. Photo documentation is taken for each lesson.

SEZNAM LITERATURY

FASNEROVÁ, MARTINA. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

MACHKOVÁ, EVA. *Škola dramatickou hrou. Dramatická výchova v primární škole*. 2. upravené vydání. Ostravská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7599-072-3.

MACHKOVÁ, EVA. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: NIPOS, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

VALENTA, JOSEF. *VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha : Agentura Strom, 1997. 269 s. ISBN 80-901954-1-5*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-6975-2.

MAŇÁK, JOSEF a VLASTIMIL ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

WAY, BRIAN. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. vydání. Praha: NIPOS, 2014. ISBN 978-80-7068-286-9.

BRAUNOVÁ, PETRA. *Rošťák Oliver a Marica čarodějka*. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03135-4.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Veselá škola

Základní škola a mateřská škola Skočice, okres Plzeň-jih , příspěvková organizace

č. j. 49/2023

SEZNAM INTERNETOVÝCH STRÁNEK

RVP [online]. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: RVP [online]. [cit. 2024-03-31].
Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2023-8-5]. Dostupné na
www: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>.

Název souboru: DP - březen
Adresář: C:\Users\pavla\OneDrive\Plocha
Šablona: C:\Users\pavla\OneDrive\Plocha\Šablona kvalifikační práce -
Word (1).dotm
Název:
Předmět:
Autor: Pavla Starková
Klíčová slova: Obor studia
Komentáře: diplomovou
Datum vytvoření: 29.03.2024 21:18:00
Číslo revize: 56
Poslední uložení: 14.04.2024 20:00:00
Uložil: Pavla Starková
Celková doba úprav: 5 747 min.
Poslední tisk: 14.04.2024 20:00:00
Jako poslední úplný tisk
Počet stránek: 79
Počet slov: 14 552 (přibližně)
Počet znaků: 85 860 (přibližně)