



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Multimédia ve výuce literatury na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Veronika Netíková**
Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Netíková**
Osobní číslo: **P12000027**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Multimédia ve výuce literatury na 1. stupni základní školy**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Objasnit základní terminologii dané oblasti na základě studia odborné literatury týkající se tématu.

Zmapovat aktuální stav využívání médií v Ústeckém kraji ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ metodou dotazníku, vyhodnotit získaná data a vyvodit z nich závěry.

Sestavit a zrealizovat projekt, jehož cílem je využít ve výuce na 1. stupni základní školy média k hlubšímu pochopení textu autorských pohádek a k přemýšlení o přečteném, včetně vyvolání fantazijních představ a empatie žáků.

Vytvořit soubor aktivizujících úloh s využitím multimediální výuky k výuce literatury na 1. stupni ZŠ.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČERNOCHOVÁ, M., KOMRSKA, T., NOVÁK, J., 1998. Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-272-6.

HORNÝ, S., 2013. Úvod do multimédií. Vyd. 1. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1987-6.

MIČIENKA, M., JIRÁK, J., 2006. Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele. Vyd. 1. Praha: Partners Czech. ISBN 80-239-6762-2.

SOKOLOWSKY, P., ŠEDIVÁ Z., 1994. Multimédia: současnost budoucnosti. Praha: Grada. ISBN 80-7169-081-3.

VLČKOVÁ, I., 2012. Nová média ve výuce: příručka ke kurzu "Využití počítače a internetu ve výuce". Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-835-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

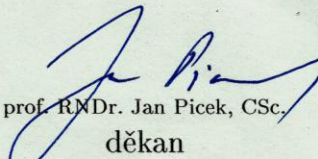
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

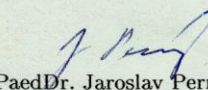
30. dubna 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2017


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení, trpělivost a čas, který mi v průběhu diplomové práce věnovala.

Dále děkuji všem pedagogům a dětem, kteří byli součástí výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia. Zvláště bych chtěla poděkovat mojí mamince, která pro mě byla tou největší oporou.

Anotace

Diplomová práce se zabývá využíváním různých médií v hodinách literatury na 1. stupni základní školy. Teoretická část objasňuje základní terminologii dané oblasti. Pozornost je věnována zejména literární výchově na 1. stupni základní školy, výukovým metodám v literární výchově, multimédiím a využití médií v hodinách literární výchovy.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, jež bylo rozděleno na dvě části. Výzkumné šetření bylo uskutečněno s cílem zjistit, jaká média a jakým způsobem je využívají ve výuce literatury na 1. stupni učitelé v Ústeckém kraji a zda žáci během tematické projektové výuky literatury, podporovanou médii, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie.

Třetí část diplomové práce předkládá soubor aktivizujících úloh s využitím multimediální výuky k výuce literatury na 1. stupni základní školy, vycházející z uskutečněného projektu, který může sloužit učitelům jako inspirace.

Klíčová slova: literární výchova, multimédia, média, 1. stupeň ZŠ, didaktický prostředek

Annotation

The thesis deals with the use of various media in class Literature at the 1st grade of primary school. The theoretical part explains the basic terminology of the field. Attention is dedicated to the literary education at the 1st grade of primary school teaching methods in literary education, multimedia and the use of media in lessons of literary education.

The practical part is devoted to research, which was divided into two parts. The survey was carried out to determine what media and how the media is used in teaching literature at the 1st grade teachers in the Usti region, and whether students in teaching literature supported media understand the text author of fairy tales, they will recall the imaginative ideas and empathy.

The third part of the thesis presents a set of activation tasks based on the realized project with the use of multimedia teaching to teach literature at the 1st grade of primary school teachers who can serve as inspiration.

Keywords: literary education, multimedia, media, 1st primary school, didactic tool

Obsah

Seznam obrázků	9
Seznam tabulek	9
Seznam grafů.....	10
Seznam zkratk	11
ÚVOD	12
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Literární výchova na prvním stupni ZŠ	14
1.1 Pojetí literární výchovy v primárním vzdělávání	14
1.2 Obsah literární výchovy.....	15
1.3 Cíle literární výchovy	17
1.4 Postavení literární výchovy v RVP.....	18
2 Výukové metody v literární výchově na prvním stupni ZŠ	21
2.1 Charakteristika a základní klasifikace výukových metod.....	21
2.1.1 Klasické výukové metody	23
2.1.2 Aktivizující výukové metody	24
2.1.3 Komplexní výukové metody	26
2.1.4 Metody kritického myšlení.....	26
2.2 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy.....	28
2.2.1 Čtení s porozuměním.....	29
2.2.2 Didaktická interpretace.....	31
3 Multimédia	33
3.1 Média a jejich základní charakteristika	33
3.2 Funkce a vliv médií.....	34
3.3 Multimédia a kurikulum	35
3.4 Multimédia jako didaktický prostředek	36
4 Využití médií ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ	40

4.1	Knihy, čítanky.....	40
4.2	Časopisy a komiksy	41
4.3	Film, CD nosiče	43
4.4	Interaktivní tabule a dataprojektory	44
4.5	Počítač a internet.....	45
5	Závěr z teoretické části.....	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	50
6	Metodologie výzkumného šetření	50
6.1	Cíle šetření	50
6.2	Formulace problému	50
6.3	Výzkumné metody	51
6.4	Charakteristika výzkumného souboru	53
6.5	Průběh výzkumného šetření.....	54
7	Výsledky výzkumného šetření	56
7.1	Dotazníkové šetření	56
7.2	Projekt Dobyvatelé hradu	67
8	Interpretace výzkumného šetření a závěr z praktické části	75
III	SOUBOR AKTIVIZUJÍCÍCH ÚLOH.....	78
	ZÁVĚR.....	86
	Seznam použitých zdrojů	88
	Seznam příloh.....	92

Seznam obrázků

Obrázek 1: Hlavní prvky procesu výuky.....	22
Obrázek 2: Schéma multimédia	34
Obrázek 3: Kompetence pro 21. století.....	37
Obrázek 4: Rozdělení učebních pomůcek podle jejich vnější formy.....	38
Obrázek 5: Schéma jednotlivých částí interaktivní tabule	44

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkumný vzorek dle okresů	53
Tabulka 2: Počet respondentů dle ročníků základní školy.....	53
Tabulka 3: Počet žáků dle pohlaví	54
Tabulka 4: Příklady způsobu využití časopisů.....	60
Tabulka 5: Příklady způsobu využití filmů	61
Tabulka 6: Příklady způsobu využití internetu	64
Tabulka 7: Příklady dalších médií.....	65
Tabulka 8: Bodový systém.....	67
Tabulka 9: Vyhodnocení 1. tematického celku	68
Tabulka 10: Vyhodnocení 2. tematického celku	69
Tabulka 11: Vyhodnocení 3. tematického celku	69
Tabulka 12: Vyhodnocení 4. tematického celku	71
Tabulka 13: Vyhodnocení 5. tematického celku	71
Tabulka 14: Vyhodnocení 6. tematického celku	72

Seznam grafů

Graf 1: Počet respondentů podle věku	56
Graf 2: Počet respondentů podle délky praxe	56
Graf 3: Počet respondentů podle pohlaví	57
Graf 4: Počet respondentů podle ročníků ZŠ	57
Graf 5: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1	58
Graf 6: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2	58
Graf 7: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3	59
Graf 8: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4	60
Graf 9: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5	61
Graf 10: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 6	62
Graf 11: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 7	63
Graf 12: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 8	64
Graf 13: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9	65
Graf 14: Vyhodnocení úkolů zaměřených na porozumění textu.....	73
Graf 15: Vyhodnocení úkolů zaměřených na empatii žáků	73
Graf 16: Vyhodnocení úkolů zaměřených na vyvolání fantazijních představ	74
Graf 17: Shrnutí celého projektu	74

Seznam zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CD	Carrier Detect
DVD	Digital Versatile Disc
MS	MicroSoft
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PedF UK	Pedagogická fakulta – Univerzita Karlova
RVP	Rámcově vzdělávací program
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psaním ke kritickému myšlení)
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
TV	television (televize)
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

ÚVOD

Zavzpomínáme-li na dobu, kdy jsme sami byli součástí edukačního procesu na pozici žáka, vybavíme si hodiny literární výchovy, jež kladly důraz zejména na správnost a plynulost čteného projevu. Interpretace uměleckého díla, která se odvíjí od čtenářského zážitku, a tvořivé přístupy, zůstávaly zcela opomíjeny. Dnes se hodiny literatury více věnují práci s literárním textem. Literární text působí na emoce a postoje jedince, ovlivňuje jeho hodnotovou orientaci, rozvíjí fantazii, imaginaci, empatii a obohacuje jedincův vnitřní svět, čímž mu umožňuje lépe poznávat sám sebe. Velký důraz je v hodinách literární výchovy také kladen na estetické zaměření. Pro umocnění estetického prožitku z literárního díla se přímo nabízí ve výuce využívat multimediální výuku, neboť text v kombinaci s obrazem, hudbou, filmem, mluveným projevem, atd. zanechává v žákově mysli mnohem hlubší a trvalejší prožitek.

A právě tato myšlenka nás vedla k napsání diplomové práce zaměřené na využívání médií v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. Měli bychom ovšem brát v potaz, že média nepředstavují cíl, nýbrž nástroj výuky, který by měl k cíli zdárně směřovat, a proto se na média zaměříme zejména jako na učební pomůcku.

Teoretická část práce je členěna do čtyř kapitol, které problematiku využívání médií v hodinách literatury na 1. stupni základní školy více přibližují a objasňují základní terminologii dané oblasti na základě našeho studia odborné literatury, týkající se tématu. Teoretická část se postupně zaměřuje na literární výchovu na 1. stupni základní školy, její pojetí, obsah, cíle a postavení v RVP, a na výukové metody v literární výchově. Poté přechází k tématu multimédií, jejich základní charakteristice, k funkcím a vlivu a k multimédiím jako didaktickému prostředku. Poslední kapitola pojednává o využití médií ve výuce literární výchovy na 1. stupni základní školy.

Praktická část diplomové práce se zabývá využitím různých medií v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy. V této části jsou uvedeny metody, průběh, vyhodnocení a závěry výzkumného šetření, jež bylo rozděleno na dvě části. Cílem první části výzkumného šetření bylo metodou dotazníku zjistit, jaká média a jakým způsobem je využívají ve výuce literatury na 1. stupni učitelé v Ústeckém kraji. Cílem druhé části výzkumného šetření bylo realizací projektu *Dobyvatelé hradu* ověřit, zda žáci ve výuce literatury, podporovanou médii, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie.

Třetí část diplomové práce zahrnuje soubor aktivizujících úloh s využitím médií k výuce literatury na 1. stupni základní školy, vycházející z projektu Dobyvatelé hradu. Věříme, že námi vytvořený soubor by mohl být učitelům inspirací, jak pracovat s různými médii jako učebními pomůckami v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Literární výchova na prvním stupni ZŠ

1.1 Pojetí literární výchovy v primárním vzdělávání

Čtení a literární výchova jako složka učebního předmětu český jazyk a literatura zaujímají ve výchovně-vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Výuka literatury probíhá v českém školství již od počátečních ročníků školní docházky. Mluvíme-li o počátečních ročnících školní docházky, máme tím na mysli první stupeň základní školy, tzn. 1. – 5. ročník ZŠ.

O. Chaloupka (1995, s. 65) uvádí, že literatura pro děti v těchto ročnících nemá tak jednoznačně a pevně vymezené místo, jako má literatura v ročnících vyšších. Prostor vymezený literatuře chápe jako vzájemnou dohodu učitele a žáka. „*Takováto dohoda nemusí existovat vůbec, může mít jen příležitostnou a okrajovou platnost, ale může také nabýt značné důležitosti. Může být dosti volná, dosti proměnlivá, může nabýt nejrůznějších podob, podstatné u ní je, aby tak či onak literatura již nyní do školy patřila, aby si v ní našla nejen uplatnění, ale především smysl.*“

J. Toman (2007, s. 7) spatřuje výchovu žáků k literatuře na prvním stupni ZŠ „*v utváření jejich pozitivního vztahu k slovesnému umění a estetického vkusu, v podněcování jejich zájmu o školní i zájmovou četbu myšlenkově a umělecky hodnotných knih literatury pro děti a mládež.*“ K této myšlence se přiklání O. Chaloupka (1995, s. 65) slovy: „*Prostor pro literaturu zde neznamena prostor pro literární vědění, nýbrž prostor pro vztah k ní.*“ Kromě toho dodává, že nejvíce ze všeho by literatura měla být prostorem pro radost a pro potěšení dětí ze čtenářství.

O. Hausenblas (2015, s. 61) chápe literární výuku na prvním stupni ZŠ jako příležitost propojit osobní životní zkušenosti dítěte s nově nabývanými poznatky o jazyce, o dorozumívání, o četbě a s poznatky o prožitcích a o sdílení zážitků a poznatků. Autor zdůrazňuje také souvislost mezi četbou a poznáváním mateřského jazyka. Při tvorbě programu *Čeština doopravdy*, který ve své knize předkládá a který navrhuje změnu ve všech složkách vyučovacího předmětu, se řídil heslem: „*Jedno souvisí s druhým a to zase s dalším – a tak dokola...*“ (Hausenblas 2015, s. 18).

Tentýž názor, tedy princip komplexnosti ve výuce českého jazyka a literatury, zastávají i R. Metelková Svobodová a M. Švrčková (2010, s. 64–64). Autorky uvádí, že ke

komplexnímu vnímání mateřštiny přispívá hodiny literární výchovy, které kromě estetické interpretace uměleckých textů jsou zaměřeny také na komunikační dovednosti dětí a zároveň podporují čtenářskou gramotnost.

Je zřejmé, že literatura má svůj specifický smysl. J. Bednářová (2008, s. 6) spolu s O. Hausenblasem (2015, s. 62) shodně uvádí, že literární výchova žáky motivuje k četbě, kultivuje cítění, myšlení a prostřednictvím uměleckých textů je obohacuje o vnitřní prožitky. Dále jim ukazuje cestu z životních problémů a vytváří hodnotový žebříček žáka. J. Bednářová (2008, s. 6) dodává: „*Literární výchova podporuje výchovu k umění v celé jeho šíři a umožňuje komunikaci s kulturními hodnotami, které pozitivně ovlivňují osobnost dítěte.*“

Základní změna v pojetí literární výchovy byla očekávána s nástupem rámcově vzdělávacích programů. Očekávalo se pojetí, které bude zaměřeno zejména na potřeby žáků. Ačkoliv se již dříve volalo po estetickém přístupu a esteticko-vzdělávací povaze literární výchovy, nyní je kladen ještě větší důraz na text a literární dílo. Aby literární výchova neztratila esteticko-výchovné zaměření, je podle O. Hníka (2014, s. 34–35) zapotřebí udržovat v rovnováze 3 oblasti literární výchovy. Těmi jsou kromě nauky, četba a tvorba. V současném pojetí stále převládá pojetí literárního vzdělávání, kde převládá naukový přístup redukováný na literární historii a frontální výuku. Čtenářsky pojatá literární výchova, která je zaměřena na interpretaci uměleckého textu a odvíjí se od čtenářského zážitku, společně s tvořivými přístupy v literární výchově jsou pojetí, která se začínají teprve rozvíjet.

1.2 Obsah literární výchovy

Literární výchova navazuje na základy čtení, které žáci získali v prvním ročníku ZŠ. Je tedy zřejmé, že tyto dva pojmy spolu úzce souvisí. Čtení a literární výchova společně tvoří složku učebního předmětu český jazyk a literatura.

O. Hník (2015, s. 48) uvádí: „*Vlastním obsahem literární výchovy jsou texty, především umělecké literatury. Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl.*“

Podle J. Tomana (2007, s. 7) obsahovou strukturu této předmětové složky tvoří šest základních komponent, které s uměleckým textem souvisí. Patří mezi ně: „*výcvik čtení, kultura mluveného projevu a vyjadřování, soubor umělecky hodnotných textů školní*

žakovské četby, literárně-estetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním.“

J. Toman (2007, s. 8) blíže vymezuje uvedené komponenty takto:

Výcvik čtení

Technika čtení zahrnuje hlasité a tiché čtení, krásné a studijní, správné, uvědomělé, plynulé, dostatečně rychlé a výrazné. Výsledkem zvládnutí techniky čtení je porozumění textu. Čtení lze chápat jako nástroj dalšího vzdělávání a výchovy dětí ve škole i mimo ni.

Kultura mluveného projevu a vyjadřování

Ve výcviku techniky mluvené řeči je třeba se soustředit na dechová, artikulační, hlasová a výslovnostní cvičení. Kromě toho se zaměřuje také na cvičení rozvíjející slovní zásobu. Technika mluvené řeči a vyjadřování se realizuje při práci s texty a v hodinách slohové výuky.

Soubor umělecky hodnotných textů školní žakovské četby

Sem řadíme tzv. četbu čítankovou a mimočítankovou. Pojem mimočítanková literatura vysvětluje I. Gejgušová (2011, s. 15) „*Mimočítanková četba je zastřešující pojem, ve vzdělávacích dokumentech druhé poloviny 20. století se hovoří o soustavě mimočítankové četby, do ní je zahrnuta souvislá četba vybraných děl, s kterými se pracuje v hodinách literární výchovy jako s celkem, a individuální četba žáků realizována ve volném čase (mimo výuku).*“ Tato četba je spojena s interpretací textu. Čtenář má tak možnost seznámit se s různými literárními druhy a žánry.

Literárně-estetické činnosti

Mezi literárně-estetické činnosti patří čtenářské, vyjadřovací, přednesové a tvořivé činnosti žáků. Tyto činnosti bezprostředně navazují na práci s textem. Náplň hodin literární výchovy mohou tvořit předčítání, přednes, reprodukce, vyprávění, dialogizace, dramatizace, vlastní slovesná, výtvarná a hudební tvorba dětí.

Elementární vědomosti o literatuře

Elementární literárněvědné pojmy a poznatky, jež zahrnují názvy z teorie literatury, názvy knižních titulů, jména významných titulů, jména významných autorů, ilustrátorů a hrdinů dětské četby, tvoří naukovou složku obsahu. Žáci si tyto pojmy a poznatky osvojují na základě čtenářských zkušeností a zážitků při přímé práci s textem.

Příležitostná výchova literaturou a uměním

Příležitostná výchova literaturou a uměním spojuje školní literárně-výchovný proces s mimoškolním a společenským životem dětí. Zaměřuje se na výchovu kultivovaného čtenáře. Kromě toho má vliv na žáky také televize, filmová a divadelní představení či rozhlas.

1.3 Cíle literární výchovy

Cíle předmětové složky čtení a literární výchova učebního předmětu český jazyk a literatura formulují osnovy výchovně vzdělávacích programů (Obecná škola, Základní škola, Národní škola), které se začaly uplatňovat po vzniku samostatné České republiky, a další školské dokumenty, mezi které řadíme zejména školní vzdělávací program zpracovaný jednotlivými školami, který vychází ze vzdělávacích oblastí, očekávaných výstupů a klíčových kompetencí daných Rámcově vzdělávacím programem.

Obecné cíle literární výchovy však mají nadčasovou platnost. J. Zítková (2004, s. 15) ve shodě s J. Tomanem (2007, s. 7) obecné cíle literární výchovy člení do dvou skupin. První skupinou jsou cíle jazykově-výchovné, do druhé skupiny řadíme cíle literárně-výchovné.

J. Toman (2007, s. 7) uvádí, že jazykově-výchovné cíle směřují k rozvoji čtenářských a jazykových dovedností žáků. K nim dochází při výcviku čtení a při práci s textem, ve snaze naučit žáky číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnout tiché čtení textů naukových. Cíl jazykové výchovy dále spočívá v rozvoji kultury mluvené řeči a písemného projevu.

J. Zítková (2004, s. 15) člení skupinu literárně-výchovných cílů na výchovu k literatuře a výchovu literaturou. Výchova k literatuře má u žáků formovat pozitivní vztah k slovesnému umění, schopnost vnímat, prožívat, jednoduše interpretovat a hodnotit literární texty. Dále má utvářet čtenářský vkus a rozvíjet kreativitu žáků v oblasti estetiky. Naproti tomu výchova literaturou směřuje více k osobnímu rozvoji žáka. Zejména přispívá k rozvoji imaginativně-emocionální složky žákovy psychiky, k rozšíření chápání v oblasti mezilidských vztahů a sociální inteligence a k rozvoji kreativity vedoucí k seberealizaci.

J. Toman (2007, s. 7) dodává, že literatura kromě uvedených cílů plní i cíle formativní. „*Na základě plnohodnotného emocionálně-estetického osvojování textů slovesného umění, svými působivými obrazy mnohostranně zasahujícími osobnost dítěte, plní*

literární výchova i cíle formativní: aktivizuje, rozvíjí a kultivuje její složku smyslovou, citovou, fantazijní volní a intelektovou a přispívá k utváření žádoucích vztahů a postojů dětských čtenářů k rodině, škole, vrstevníkům, dospělým, domovu, vlasti, přírodě a společnosti. Vyučování literatury specifickým způsobem také příznivě ovlivňuje jazykovou kulturu a vyjadřování žáků.“

1.4 Postavení literární výchovy v RVP

Podstatnou změnou v oblasti základního školství je kurikulární reforma (2004) a s ní vznik rámcových vzdělávacích programů. Základem pro rámcové vzdělávací programy se stala tzv. Bílá kniha. J. Bednářová (2008, s. 7) hovoří o prioritním výstupu vzdělávacího procesu takto: „*Nová koncepce, tzv. Bílá kniha, ..., počítá s tím, že znalosti předkládané ve formě hotových informací nebudou prioritním výstupem vzdělávacího procesu, ale stávají se jimi tzv. kompetence, tedy soubor znalostí, dovedností, postojů, návyků a hodnot.*“

Školní úroveň systému kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy. Dle Školského zákona (platným od 1. 1. 2005) vzniká základním školám povinnost vyučovat od září 2007 podle vlastního školního vzdělávacího programu. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) dává rámec pro jeho tvorbu. Metodické instrukce s konkrétními příklady poskytuje školám a učitelům tzv. Manuál pro tvorbu vzdělávacích programů.

Na rozdíl od předchozích vzdělávacích programů se v RVP ZV nepracuje s osnami, nýbrž se vzdělávacími oblastmi, obory, průřezovými tématy, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi. V rámci základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence pracovní

Klíčové kompetence rozvíjíme ve všech vzdělávacích oblastech. Stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Obsah vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacích oborech **Český jazyk**

a literatura a Cizí jazyk. Obor Český jazyk a literatura zahrnuje tři složky: Komuni-kační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova. Vzdělávací obsah je v rámci prvního stupně dále členěn na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. roč-ník). Očekávané výstupy na konci třetího ročníku jsou orientační, na konci pátého jsou závazné. (Janáčková 2009, s. 6)

J. Toman (2007, s. 21) spolu s B. Janáčkovou (2009, s. 7) shodně uvádí kompeten-ce, které určuje Literární výchova ve vztahu k žákům. „*Žáci v ní prostřednictvím četby poznávají základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora, formulovat vlastními slovy názory o přečteném díle. Učí se také odlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čte-nářské návyky a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým prožitkům a poznatkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.*“

Očekávanými výstupy, které vymezuje RVP ZV, jsou pak v jednotlivých obdobích:

1. období:

- žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku,
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu,
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění,
- pracuje tvořivě podle pokynů učitele a podle svých možností;

2. období:

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- rozlišuje volné typy uměleckých a neuměleckých textů,
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy. (RVP ZV 2016, s. 21)

RVP ZV vymezuje také učivo, které je zahrnuto v Literární výchově. Literárně-výchovné učivo zahrnuje:

- poslech a zážitkové čtení literárních textů
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes, volnou reprodukci, dramaturgizaci a vlastní výtvarný doprovod
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, povídka, bajka; spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání
(RVP ZV 2016, s. 21–22)

RVP ZV postrádá ve srovnání s předchozími dokumenty stěžejní cíl literární výchovy, kterým byla soustavná výchova ke čtenářství. I Gejgušová (2011, s. 28) absenci uvedeného cíle spatřuje v uvědomění si toho, jak obtížné je tento cíl naplnit. Svě tvrzení autorka podporuje výsledky průzkumů čtenářství, které potvrzují, že pozitivní vztah k četbě je u čtenářů formován v první řadě vlivem rodiny. Je třeba si uvědomit, že v současné době také stoupá vliv mediálního prostředí na stav čtenářství, patrné je také působení knihoven a teprve následně ovlivňuje rozvoj čtenářství škola, konkrétně literární výchova.

R. M. Svobodová, M. Švrčková (2010, s. 65) shrnují výsledky našich žáků v testech PIRLS a PISA. Výsledky ukázaly, že nedostatky českých dětí jsou především ve vyvozování přímých závěrů, v interpretaci, integraci, posuzování a hodnocení, což jsou aktivity, které by měly navazovat na vyhledávání informací v textu, jež naše děti zvládají dobře.

Dle výzkumu O. Hníka na PedF UK v Praze (2015, s. 51) zjišťujeme, že text plní pouze dokládací funkci, z toho vyplývá, že ve školách se stále vyučuje faktografická literární výchova. Jedná se o pojetí, ve kterém chybí čtenářský zážitek a interpretace textu. Výchova ke čtenářství tak do současné literární podoby není zahrnuta nebo je zahrnuta jen okrajově.

Shrneme-li naše poznatky, můžeme říci, že RVP ZV neklade důraz na encyklopedičnost, místo toho zdůrazňuje u dětí tvořivost, kreativitu a aktivní činnost. Jako velké plus shledáváme také mezipředmětové vztahy. Naopak negativem je absence soustavné výchovy ke čtenářství.

2 Výukové metody v literární výchově na prvním stupni ZŠ

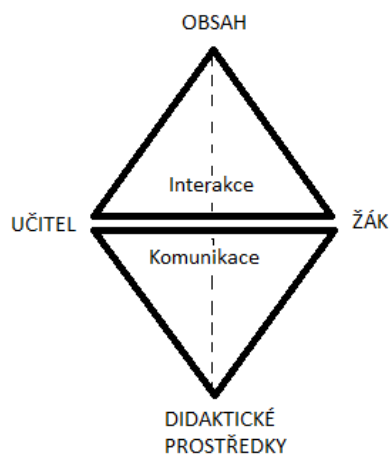
2.1 Charakteristika a základní klasifikace výukových metod

Z vlastní zkušenosti víme, že většinu studentů pedagogické fakulty a začínajících učitelů netrápí, co mají žáky učit, ale jak to mají žáky učit. Způsoby, které učitelé umožňují interpretovat nové informace, upevnit a zopakovat učivo, se nazývají výukové metody. V dnešní době existuje celá škála výukových metod. Pedagog tak stojí před nelehkým úkolem, neboť se od něj očekává, že tyto metody zná a především vhodně využívá ve své praxi.

Zaměříme se nejprve na obecný význam slova metoda. Slovo metoda je původu řeckého. Řecké *methodos* v překladu znamená postup, cesta určitým směrem. Takto lze metodu chápat v obecné rovině, což potvrzují slova Z. Kalhouse a O. Obsta (2002, s. 307): „*V té nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako cestu k dosažení stanovených cílů.*“ Z definice vyplývá, že každá metoda předpokládá stanovení cíle, systém činností a potřebné prostředky pro dosažení cíle a samotný dosažený cíl jako výsledek použité metody.

Pro nás je podstatný význam, který má metoda ve výchovně vzdělávacím procesu. J. Maňák a V. Švec (2003, s. 23) vymezují výukovou metodu jako „*uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.*“ Podobnou charakteristiku vyučovacích metod uvádí i J. Skalková (2007, s. 181): „*Pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanovenému cíli.*“ Oba autoři se shodují na tom, že metoda je způsob uspořádání činností v pedagogické interakci učitele a žáka. Zdůrazňují také, že metoda zajišťuje dosažení edukačních cílů.

A. Nelešovská, H. Spáčilová (2005, s. 151) nás nabádají k uvědomění si toho, že výuková metoda nepůsobí izolovaně, nýbrž je součástí činitelů, kteří ovlivňují průběh výuky. Mezi hlavní prvky procesu výuky patří vztah k obsahu a k cílům výuky a také již zmíněná interakce mezi učitelem a žákem. J. Maňák (2003, s. 21) doplňuje tradiční didaktický trojúhelník ještě o didaktické prostředky, které hlavně vlivem moderních médií vstupují do interakce s ostatními činiteli. Autor vazby mezi hlavními prvky procesu výuky znázorňuje následovně:



Obrázek 1: Hlavní prvky procesu výuky, zdroj: Maňák 2003, s. 21

Pedagog musí být schopen vybrat vhodnou metodu výuky. Při výběru metod výuky by měl respektovat zákonitosti procesu učení a uplatnění výchovně vzdělávacích zásad. Mezi další kritéria, která by měl při výběru zvážit, patří naplnění cíle a obsahu výuky, časová přiměřenost, forma, prostorové možnosti a materiálové vybavení, vlastnosti a schopnosti žáků i učitele, kolektiv žáků ve třídě a klima školy. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 107) Při výběru metod si také musíme uvědomit, že neexistuje jen jedna nejlepší metoda, která zajistí úspěchy. Naopak jednotlivé metody se prolínají, a proto úspěchu dosáhneme jejich kombinací.

Vzhledem k prolínání jednotlivých metod a skutečnosti, že se výukové metody neustále vyvíjí tak, aby byla výuka co nejefektivnější a tvořivá, vznikly těžkosti při jejich klasifikaci. V odborné literatuře tak existuje celá řada klasifikací výukových metod. Nejčastěji se setkáváme s klasifikací I. J. Lerner (1986), který rozlišil pět obecných metod výuky na základě charakteru poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělávání. Mezi tyto metody patří: informačně-receptivní, reproduktivní, heuristická, výzkumná metoda a metoda problémového výkladu. (Pecina, Zormanová 2009, s. 35)

Pro účely naší práce uvádíme klasifikaci metod, kterou v souladu s novými kurikulárními trendy a se vzrůstající potřebou inovace publikoval J. Maňák. J. Maňák (2003, s. 49) rozlišil metody podle stupňující se složitosti edukačních vazeb na klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. V následujících podkapitolách jednotlivé metody blíže specifikujeme. Zaměříme se zejména na metody, které jsou vhodné pro výuku literatury na prvním stupni ZŠ a pro osvojení dovednosti čtení.

2.1.1 Klasické výukové metody

J. Maňák, V. Švec (2003, s. 49) člení **klasické výukové metody** následovně:

- **metody slovní** (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- **metody názorně-demonstrační** (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- **metody dovednostně-praktické** (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)

Klasické výukové metody můžeme také jinými slovy nazvat tradiční výukové metody, neboť jsou stále ve vyučovacím procesu nejvíce frekventované a jejich využívání tak lze považovat za tradici. Dalo by se říci, že tyto metody tvoří jakousi základnu pro metody aktivizující. J. Maňák jako první metody, které patří do klasických výukových metod, uvádí metody slovní, jež neodmyslitelně patří nejen do hodin literární výchovy, ale k celému výchovně vzdělávacímu procesu. V dnešních školách je kladen důraz na rozvoj komunikační schopnosti žáků a kultivaci jazyka. Slovní metody tak zauímají ve výuce českého jazyka a literatury zásadní postavení. A. Nelešovská, H. Spáčilová (2005, s. 153) spatřují další pozitiva slovních metod v tom, že žáci nezískávají pouze základní informace, nýbrž *„jsou vedeni k rozvoji vyjadřovacích schopností, myšlenkových operací a poznávacích procesů a v neposlední řadě také k autoregulaci jejich chování, postojů, názorů apod.“*

Mezi metody slovní řadíme vyprávění, které v literární výchově nachází funkční uplatnění. Pomocí vyprávění žáci vyjadřují své zážitky, pocity a názory na text, rozvíjí svoji fantazii a učí se naslouchat spolužákům. Další metodou je vysvětlování, které se váže především k literárněvědným složkám obsahu literární výchovy. S vysvětlováním souvisí i přednáška, která ve výuce literatury na prvním stupni nemá stěžejní postavení. Metoda rozhovoru naopak pro nás významná je, neboť prostřednictvím této metody pedagog může rozvíjet u žáků dovednost komunikace s textem formou vhodně volených otázek vztahujících se k textu. A právě práce s textem je poslední a v rámci literární výchovy také nejdůležitější slovní metodou. *„Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci.“* (Maňák, Švec 2003, s. 64)

Z názorně-demonstračních metod se nám pro výuku literatury přímo nabízí práce s obrazem. K uměleckému textu neodmyslitelně patří ilustrace, které žák společně s textem vnímá, a tím rozvíjí čtenářské kompetence. J. Zítková (2004, s. 27–35) předkládá několik možností na práci s ilustrací. Jednou z nich je práce s ilustrací, kterou nalezneme přímo v čítance či knize. S žáky můžeme například hledat místa v textu, která zachycují danou ilustraci, vyprávět děj dle ilustrace nebo porovnávat ilustraci s dějem. Druhou možností je vytváření vlastních ilustrací k textu. I. Gejgušová (2009, s. 81) doplňuje, že „*při zpracování výtvarné reflexe konkrétního uměleckého díla může učitel žákům poskytnout úplnou volnost, případně je může vést k tomu, aby pomocí kresby ztvárnili představy, pocity a prožitky spjaté s konkrétní slokou básně, s vybraným veršem, apod.*“ Nová média nám umožňují pracovat i s obrazy na displejích a obrazovkách

V souvislosti práce s obrazem nesmíme opomenout práci s obrázkovou osnovou. Práce s osnovou „*pomáhá rozvíjet vyjadřovací schopnosti žáků, rozšiřuje slovní zásobu, rozvíjí analytické a logické myšlení a rozlišování podstatného od podružného.*“ (Šikulová, Rytířová 2006, s. 16) U vytváření osnov začínáme tím, že vypracovanou osnovu předloží žákům učitel, teprve později vypracovávají žáci osnovu samostatně. Obrázková osnova je zpravidla vhodnější u žáků mladšího školního věku, neboť je názornější než metoda slovní, ke které se zvyšujícím se věkem žáků postupně přecházíme.

Dle J. Maňáka, V. Švece (2003, s. 91) mají metody dovednostně-praktické nezastupitelné místo v soudobých výukových metodách, neboť podporují praktické, pracovní, technické a manipulační aktivity žáků. Z charakteristiky vyplývá, že pro účely naší práce tyto metody nejsou až tak přínosné.

2.1.2 Aktivizující výukové metody

Pojetí aktivizujících výukových metod se u různých autorů liší. Někdy jsou spojovány s metodami tvořivými, jindy je autoři uvádí jako ryze heuristické. Aktivizující metody můžeme označit jako tzv. alternativní metody, neboť tak či tak souvisí se změnami ve školství. A. Nelešovská, H. Spáčilová (2005, s. 171) charakterizují aktivizující metody jako metody, které „*vyzdvihují především vlastní poznávací činnost žáka, jeho aktivitu, tvořivost a samostatnost.*“ Aktivizující výukové metody mají také vliv na vytváření příznivého školního klimatu. (Grecmanová in Maňák, Švec 2003, s. 106)

J. Maňák, V. Švec (2003, s. 49) do **aktivizujících výukových metod** řadí:

- metody diskusní
- metody heuristické, řešení problémů
- metody situační
- metody inscenační
- didaktické hry

Metody diskusní navazují na rozhovor. Učitel zastává v této metodě důležitou roli, neboť musí klást vhodné otázky, řídit diskusi správným směrem a dát prostor pro zaznění všech názorů. V literatuře se dá tato metoda dobře využít, např. lze diskutovat o knize mimočítankové četby, či nad pokračováním příběhu atd.

Heuristické metody vychází z heuristiky, což je věda zkoumající tvůrčí myšlení, tzn. způsob řešení problémů. Ústřední kategorií je tedy problém, který žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením. Podstatou metody je, aby žáci došli k novým poznatkům vlastním myšlenkovým úsilím za přiměřené pomoci učitele. (Pecina, Zormanová 2009, s. 61)

Principem situačních metod bývá navození modelové situace, kterou je třeba vyřešit. Pro primární školu je typický hravý ráz situace. Náměty vychází z běžného života, a tak děti učí řešit problémy, se kterými se mohou ve skutečnosti setkat. (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 172)

Naproti tomu inscenační metody vychází z prvků dramatu, a tak zaujímají v literární výchově výsadní zastoupení, neboť díky dramatizaci se „*prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním.*“ (Maňák, Švec 2003, s. 123) Dramatická výchova je přímo součástí RVP ZV v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru. Není tedy povinnou složkou, její metody však mohou být využity v jednotlivých předmětech. V literatuře dává dramatická výchova prostor především pro improvizaci a interpretaci textů.

Metoda dramatizace úzce souvisí s dialogizací. Rozdíl mezi dialogizací a dramatizací vysvětlují R. Šikulová, V. Rytířová (2006, s. 18). Dialogizace spočívá v hlasitém čtení již osvojeného textu dle rozdělených rolí. Důležitou roli hraje vypravěč, který čte autorskou řeč. Naproti tomu při dramatizaci žáci text reprodukují dle přidělených rolí. Kromě toho zapojují také gesta a mimiku, která jsou potřeba k předvádění na scéně.

Dramatická výchova může být součástí i didaktické hry. A. Nelešovská, H. Spáčilová (2005, s. 175) vymezují dramatickou hru jako specifikum didaktické hry. Děti pomocí dramatické formy ztvárňují a napodobují pohádky, příběhy, což je pro výuku literatury v primární škole velmi přínosné. Didaktickou hru můžeme pak charakterizovat jako „jednu ze základních forem činnosti, které děti baví. Je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení.“ (Pecina, Zormanová 2009, s. 68) Kromě didaktických záměrů hra přináší zábavu a radost, rozvíjí sociální vztahy mezi žáky, zvyšuje motivaci a v neposlední řadě také žáky učí dodržovat jistá pravidla, proto bychom měli didaktické hry do celého vzdělávacího procesu zařazovat.

2.1.3 Komplexní výukové metody

Mezi **komplexní výukové metody** J. Maňák, V. Švec (2003, s. 49) řadí: frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning, hypnopedii. Tito autoři uvedli ve své knize výstižnou definici komplexních výukových metod. „*Jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe.*“ (Maňák, Švec 2003, s. 131)

Z. Kalhous, O. Obst (2002, s. 293) zdůrazňují prolínání s organizačními formami výuky, přičemž organizační formu chápou jako uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace učitele a žáků při vyučování.

2.1.4 Metody kritického myšlení

„*Moderní vyučovací metody v literatuře umožňují žákovi nebo studentovi především to, aby si propojoval své zážitky a poznatky z četby s tím, co sám zažil, co si sám myslí o životě a jak cítí.*“ (Hausenblas in Kritické listy 24/2006, s. 5) O. Hausenblas moderními vyučovacími metodami v literatuře, o kterých se zmiňuje ve výše uvedené citaci, myslí metody programu rozvoje kritického myšlení. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) vznikl v USA a postupně byl představen i v několika zemích střední Evropy, východní Evropy a Asie. V České republice se tento program těší

oblíbených pedagogů, a proto RWCT můžeme považovat za významný inovativní program našeho vzdělávání. (Tomková 2007, s. 10)

Jednotná definice kritického myšlení neexistuje. Dle A. Nelešovské, H. Spáčilové (2005, s. 177) lze kritické myšlení chápat jako „*porozumění informacím, jejich promyšlení, srovnání s tím, co už známe, případně s jinými názory, zaujímání stanoviska k nim, jejich hodnocení*“. Základem výuky, která využívá metody kritického myšlení je tzv. třífázový model procesu učení, který tvoří: evokace, uvědomění si významu a reflexe (E-U-R).

- Evokace – žáci si ujasní, co o dané problematice vědí, formulují otázky, které by se chtěli dozvědět.
- Uvědomění si významu – žáci se seznamují s novými informacemi a dále s nimi pracují.
- Reflexe – žáci prohlubují učivo, dotvářejí svou představu, o tom co se naučili a jak se to naučili.

Jak již ze samotného názvu programu vyplývá, základními činnostmi jsou čtení, psaní, myšlení a ústní vyjadřování. Ačkoliv kritické myšlení klade zvětšené nároky nejen na žáky, ale i na pedagogy, učitelé, kteří pracují podle principů RWCT si výuku pochvalují, zejména se jedná o pedagogy primární školy. A. Nelešovská, H. Spáčilová (2005, s. 178) výhodu programu spatřují i v umožnění diferencovaného přístupu k žákům, který je na prvním stupni velmi potřebný.

Program RWCT nabízí řadu efektivních vyučovacích metod, které vedou žáka k aktivnímu učení. Níže uvádíme některé z nich, které jsou vhodné pro výuku literatury na 1. stupni základní školy.

Čtení s předvídáním

Metoda spočívá v rozdělení dlouhého textu na několik kratších částí. Po každé přečtené části mají žáci za úkol odhadnout, co se bude odehrávat dále. Důležité je vycházet z toho, co již víme z přečteného úryvku popřípadě z vlastní zkušenosti.

Čtenářská dílna

Žáci si vyberou jeden z textů, který jim učitel připraví a v tichosti si ho přečtou. Během čtení si zaznamenávají své postřehy, asociace apod. Následně text prezentují před třídou. Během četby mají žáci možnost individuální konzultace s učitelem a následně

diskuze nad daným textem. Při přípravě textů učitel vychází ze zájmů žáků, jejich úkolem také je připravit příjemné prostředí pro čtení.

Zpřeházené věty

Učitel rozdá žákům lístečky s rozstříhaným textem. Žáci si ústřížky přečtou a poskládají text tak, aby dával smysl. Následuje seznámení s původním textem, na jehož základě žáci porovnájí svůj poskládaný text. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 77)

Čtení proti srsti

Žáci si samostatně přečtou úryvek textu. Učitel následně položí otázku: „Jak by to bylo kdyby ...“ Žáci na danou otázku odpovídají. Tato metoda rozvíjí zejména představivost a fantazii žáků.

Čtení s otázkami

Žáci pracují ve dvojicích. Za každým přečteným odstavcem se zastaví a jeden druhému kladou otázky o tom, co si přečetli. Po ujasnění všeho důležitého pokračují v četbě. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 78)

Klíčové pojmy

Učitel napíše na tabuli některé klíčové pojmy týkající se textu. Úkolem žáků je zamyslet se nad možnou souvislostí těchto pojmů. Své domněnky si ověří během četby.

Pětilístek

Metoda spočívá v rozvíjení klíčového tématu. Na první řádek se napíše 1 podstatné jméno, na druhý řádek 2 vlastnosti vyjádřené přídavným jménem, na třetí děj (1 sloveso), na čtvrtý řádek věta o čtyřech slovech, na pátý řádek shrnutí jedním podstatným jménem. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 92)

2.2 Interpretace jako specifická metoda literární výchovy

Ze současného kurikulem podpořeného komunikačního pojetí literární výchovy vyplývá nezbytnost interpretační práce s uměleckým textem. Na základě toho můžeme konstatovat, že interpretace se stává stěžejní výukovou metodou, která v současné době ve školách při výuce literatury nachází své místo a uplatnění, což potvrzují slova I. Gejgušové: „*Sledování stavu výuky ve školách potvrzuje, že v literární výchově na 2. stupni základních škol již zdomácněla výuka soustředěná na práci s uměleckým textem, čerpající z podnětů zážitkové pedagogiky a vedoucí žáky v duchu konstruktivistického pojetí výuky k samostatnému objevování poznatků a hledání cest k jejich dalšímu využití.*“ (Gejgušová 2009, s. 10)

V odborné literatuře se při vymezování smyslu interpretace ve školní práci setkáváme s definicemi, ve kterých jejich autoři přemýšlí zejména nad tím, **CO** nám literární text sděluje a **JAKÝCH** uměleckých prostředků je v něm použito. Tedy můžeme říci, že se zamýšlí nad smyslem literárního textu a způsobem vyjádření daného smyslu. S tímto názorem se setkáváme například u L. Lederbuchové (2010, s. 11) nebo u V. Nezkusila (2004, s. 61) a dalších.

L. Lederbuchová (2010, s. 116) dále ve své práci klade velký důraz na estetický zážitek, prožitek z literárního díla, jež je důležitým východiskem interpretace uměleckého textu. Emocionální komunikace by se tak měla dle Ladislavy Lederbuchové stát významnou součástí interpretační práce ve škole.

Shrneme-li naše poznatky o interpretaci uvedené výše, můžeme interpretaci považovat jako specifickou metodu výuky literární výchovy, která je založena na aktivitě žáků a jejich kontaktu s uměleckým textem. Interpretaci textu chápeme v podstatě jako analýzu textu, jeho vnímání z hlediska jazykového, ale i estetického, zamýšlení se nad významem a smyslem textu, pochopení hlavní myšlenky a hodnocení. Při výuce na prvním stupni základní školy je zapotřebí si uvědomit více než ve vyšších ročnících, že každý z dětských čtenářů má odlišné předpoklady pro recepci textu a následnou interpretaci. Proto je třeba více přihlížet k individualitě žáka a jedinečnosti textu.

2.2.1 Čtení s porozuměním

Zvládnutí dovednosti číst má pro dítě velký význam. Čtení je technika, která dítě uvádí do světa literatury, je jedním ze základních prvků pro správnou interpretaci uměleckého textu a zároveň také umožňuje vzdělávat se pomocí tištěného textu, např. vyhledávat informace v encyklopediích, na Internetu atd.

Technika čtení se u nejmladších žáků trénuje na jednoduchých textech. Zpočátku rozeznávají jen písmena, a proto je interpretace v této fázi nepřijatelná. Postupně si osvojují spojitost a rozdílnost mezi zvukem slova a jeho tištěnou podobou a začínají objevovat zprostředkované sdělení. V další fázi již zvládnou přečíst souvislý text, se kterým se zpravidla poprvé setkávají v čítance. O čítance stále platí sdělení, které uvedla V. Veřejková (1998, s. 13). „*Čítanka ..., má nezastupitelné místo v literatuře pro děti a mládež, jako celek i každým svým textem je součástí literární kultury své doby, nově vytvářené současně bohatými vztahy propojené s literárním dědictvím.*“

Stejně tak jako I. Gejgušová (2009, s. 19) bychom neměli zapomínat na důležitost předčítání dospělých pro děti v předčtenářském období. Prostřednictvím této činnosti mají děti možnost se setkat s uměleckým textem již v předškolním věku byť jen zprostředkovaně při rituálu čtení před usnutím. Rituál čtení v dětech posiluje vztah k literární výchově, zanechává libé pocity a vzpomínky, které následně vyvoláme ve školním prostředí při učitelském předčítání.

V souvislosti s tím bychom si měli uvědomit, že *„kvalitní hlasitá četba s estetickými dimenzemi, při níž učitel poučeně pracuje s členěním textu, frázováním, přízvukem a důrazem, intonací a melodií, vhodně volí a podle potřeby obměňuje tempo řeči, hlasitost projevu případně v odpovídající míře využívá nonverbální prostředky komunikace, představuje jednu z možných metod interpretace uměleckého textu, tzv. metodu interpretačního čtení.“* (Gejgušová 2009, s. 19)

Již od začátku je nutné spojovat techniku čtení se čtením s porozuměním. Umělecký text žákům mimo jiné umožňuje zdokonalit se v hlasitém i výrazném čtení. Hlasité a výrazné čtení blíže popisuje R. Šikulová, V. Rytířová (2006, s. 10). Hlasité čtení podle autorky pomáhá zlepšovat techniku čtení, učí poslechu a pomáhá porozumět textu. Při nábízení hlasitého čtení doporučují zejména čtení ve dvojici. Naproti tomu výrazné čtení pomáhá v orientaci v textu, ve vnímání hlavní myšlenky a v postihování nálady a charakteru vystupujících osob.

Již zmíněné autorky R. Šikulová, V. Rytířová (2006, s. 11) chápou porozumění literárnímu textu jako společný proces a kooperativní práci celého kolektivu čtenářů ve třídě. Aby své přesvědčení obhájily, uvádí výhody společné práce nad textem.

„Společná práce nad textem má řadu výhod:

- *žáci mají možnost hledat společně význam díla a vzájemně porovnávat své názory – zároveň si uvědomují, že je možné mít odlišné pohledy na jednu věc,*
- *mají prostor pro společné sdílení zážitků s četby,*
- *učí se všimnout si dílčích částí textu, vyhledávat v textu určité pasáže, myšlenky, orientovat se v psaném textu.“*

2.2.2 Didaktická interpretace

Didaktická interpretace hraje v hodinách literatury klíčovou roli, a to zejména z hlediska významu. Úkolem didaktické interpretace je dle J. Zítková (2004, s. 12) „*na- učit žáky být skutečnými čtenáři, číst s hlubším porozuměním, dokázat si klást otázky a hledat na ně odpovědi, chápat literární dílo jako prostředek obohacení vlastního vnitřního světa, jako „materiál“ k přemýšlení.*“

Na prvním stupni základní školy směřujeme nejčastěji k pochopení hlavní myšlenky textu. V souvislosti s tím se nejčastěji zaměřujeme na práci s literární postavou, kompozici a jazykové prostředky použité v textu. Při práci s jazykovými prostředky se přímo nabízí vytváření rýmů, přirovnání, vlastních metafor, převádět nespisovnou řeč na spisovnou apod. Dle R. Šikulová, V. Rytířová (2006, s. 15) může učitel žáky inspirovat k tvorbě jejich vlastních psaných textů, k tzv. tvořivému psaní. Zajímavou technikou, o které se autorky zmiňují, je textová koláž. Tato technika je založena na montáži jakéhokoliv jazykového materiálu nejrůznějšího původu. V neposlední řadě uvádí také techniku clustering, jež se podobá metodě vytváření myšlenkových map. Žák vychází ze zadaného klíčového slova, kolem kterého zaznamenává své asociace. Posléze spojnicemi naznačuje souvislosti a vztahy mezi nimi. Tím vzniká ucelená síť.

L. Lederbuchová hovoří o čtyřech základních funkcích didaktické interpretace, které se vzájemně prolínají. Abychom dosáhli správné didaktické interpretace, musíme využívat všechny tyto funkce, jelikož samy o sobě nedosáhnou takové účinnosti. Mezi čtyři základní funkce patří: motivační funkce, zvyšování čtenářské kompetence žáka, podpora rozvoje čtenářské kreativity a vzdělávací funkce.

Motivační funkce

Motivační funkce spočívá zejména ve čtenářském uspokojení žáka, které je závislé na vyspělosti čtenáře a jeho čtenářských kompetencí. Dále motivační funkce souvisí s prohlubováním zájmu žáků o uměleckou literaturu na základě čtenářského zážitku a jeho reflexe.

Zvyšování čtenářské kompetence žáka

Žák dokáže díky vhodným interpretačním postupům komunikovat s textem, pochopit autorův záměr, formulovat čtenářský zážitek, strukturovat obsah textu a obnovit čtenářskou zkušenost ve prospěch nově vzniklých významových vazeb mezi nově nabytými a dříve utvořenými kontexty.

Podpora rozvoje čtenářské kreativity

Didaktická interpretace rozvíjí schopnost představivosti a fantazie. Umí také vzbudit emoce a kreativně se přenést do jiného uměleckého žánru či umění. To vše pobouzí k tvořivé individualitě. Žák se učí tvořivě pracovat s textem, transformovat daný text, drammatizovat apod.

Vzdělávací funkce

Vzdělávací funkce je vyústěním literárněvýchovného procesu, neboť didaktická interpretace zprostředkovává žákovi poznatky o literatuře, konkrétně o literární teorii, literární historii, a mimo jiné i poznatky o kultuře. Žák díky této funkci kultivuje i své komunikační dovednosti, dokáže si vytvořit úsudek, estetické hodnoty a v neposlední řadě také vztah k četbě umělecké literatury. Kromě estetických a uměleckých hodnot žák srovnává také hodnoty životní. Vzdelávací funkce může být naplněna pouze v případě, že dochází k naplnění funkcí předchozích. Funkci vzdělávací dokáže ale literární výchova plnit i v rámci jiných metod. (Lederbuchová 2010, s. 204–205)

3 Multimédia

3.1 Média a jejich základní charakteristika

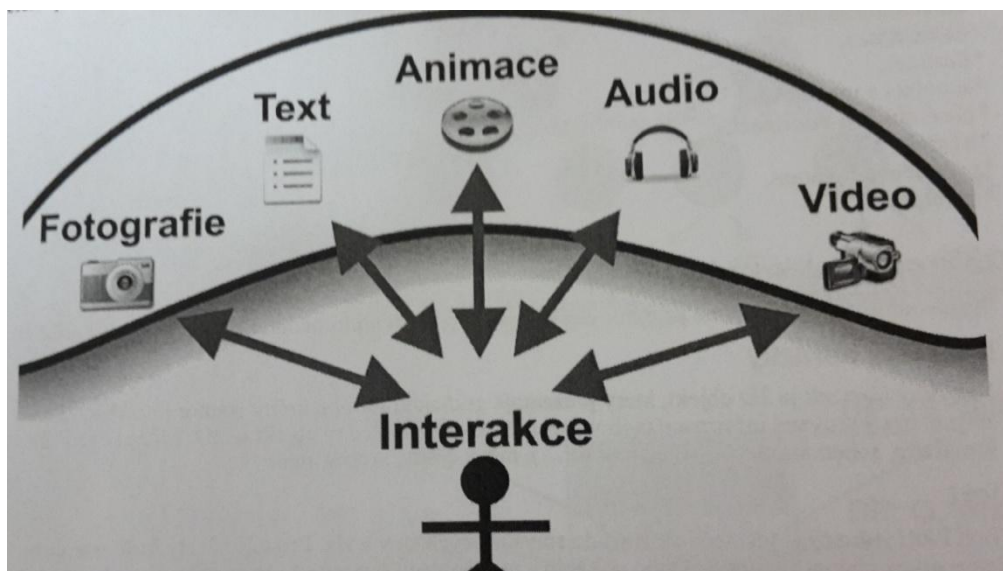
Média jsou neoddělitelnou součástí mezilidské komunikace, a proto i jejich vznik souvisí se vznikem komunikace mezi lidmi. Vývoj komunikace, který je podmíněn lidskou snahou o zachování sdělení současným i budoucím generacím a snahou o šíření informací do celého světa, společně s dalšími faktory vedou k neustálému zdokonalování médií.

Pojem médium pochází z latinského slova medium, což v překladu znamená střední nebo uprostřed. Z toho vyplývá, že médium je jakýmsi prostředníkem něčeho, kanálem či technickým prostředkem. Slovo médium v sobě ukrývá několik významů. Od chladicí kapaliny v chladiči auta přes nosiče elektronických dat, bytost okultní oblasti až po sdělovací prostředky typu rozhlas, tisk, internet, apod. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 32) Protože naše práce pojednává o didaktickém využití multimédií, bude nás zajímat pohled na média jako na sdělovací prostředky, které lze využít pro výuku literatury na 1. stupni základní školy.

Klasifikace médií není jednoznačná. J. Jiráková, B. Köpplová (2003) člení média podle komunikace na primární – sem řadíme nejčastěji interpersonální komunikaci s využitím kódů (např. mateřský jazyk) a na sekundární, jež vznikla z potřeby přenášet sdělení na co největší vzdálenost. J. Pospíšil a L. S. Závodná (2009, s. 33) dělí média podle nosiče sdělení. „*Média, ..., dělíme podle nosiče sdělení na tištěná (noviny, časopisy, letáky ...) a elektronická (rozhlas, televize...)*.“ Další možná klasifikace médií je podle užití mediálních prvků. Do této oblasti řadíme monomédia, duální média a multimédia.

Multimédia řadíme mezi novější typy médií, které se staly nedílnou součástí lidského života. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi. Multimediální slovník (2004, s. 54) definuje multimédia následovně: „*Je spojení různých typů dat (text, hudba, obraz) na určitém nosiči - při jejich záznamu i reprodukci. V širších souvislostech sem patří i komplex zařízení a programů umožňujících multimediální produkci.*“ Jinou definici uvádí P. Sokolowsky, Z. Šedivá (1994, s. 19). „*Multimédia jsou počítačem integrovaná časově závislá nebo nezávislá média, která mohou být interaktivně, to znamená individuálně a selektivně vyvolávána nebo zpracovávána.*“ Shrňeme-li výše uvedené definice, můžeme říci, že multimédium představuje souhrn jednotlivých médií, poskytujících informace, s nimiž můžeme interaktivně pracovat.

Stejným způsobem charakterizují multimédia i S. Horný, L. Krsek (2009, s. 7), kteří navíc spatřují obrovskou výhodu ve schopnosti multimédií zapojit interakci konzumenta do celého přenosu informací. Následující schéma nám umožní si onu interakci lépe představit. Kromě toho nám také daný obrázek prezentuje jednotlivé prvky, ze kterých jsou multimédia tvořena.



Obrázek 2: Schéma multimédia, zdroj: Horný, Krsek 2009, s. 7

3.2 Funkce a vliv médií

V úvodu této kapitoly si dovolíme citovat slova D. McQuaila, která perfektně vystihují danou problematiku. „*Mluvíme-li v souvislosti s médii o jejich „funkcích“, zkoumáme, k čemu média mají doopravdy být, co skutečně dělají a jaký se zdá být účel jejich existence. Funkce médií se mění v závislosti na typu uspořádání společnosti, kulturním kontextu a sociálních, politických a ekonomických podmínkách.*“ (McQuail 1999, s. 102)

V životě jedince plní média celou řadu funkcí s rozdílným účinkem, intenzitou a důsledky. Funkce médií se mění v závislosti na výše uvedených faktorech, to nám vysvětluje, proč se jednotliví autoři ve výčtu funkcí médií liší, neboť každý z nich nahlíží na média z jiného úhlu pohledu.

Za nejdůležitější funkci médií považujeme funkci **informační**, která přenosem informací zprostředkovává publiku obraz o celém světě. I přes značné výhody informační funkce se setkáváme také s negativy. Zejména bychom měli umět identifikovat mediální obsah a správně mu porozumět, neboť v opačném případě může u jedinců vzniknout zcela jiný obraz reality.

Pro naše účely je velmi důležitá funkce **výchovná a vzdělávací**, která s informační funkcí úzce souvisí. Výchovná funkce ovlivňuje emocionální vývoj jedince. Naproti tomu díky vzdělávací funkci se můžeme učit a poznávat. Řada médií zaměřená na děti a mládež v sobě obsahuje oba prvky, výchovný i vzdělávací, a proto lze tuto funkci považovat jako poslání.

Pro doplnění uvádíme další úlohy médií, mezi které dle J. Pospíšila a L. S. Závodné (2009, s. 33) patří:

- funkce **zábavní**
- funkce **kulturní**
- funkce **sociální**
- funkce **politická**

S růstem významu a moci médií stoupá i jejich vliv na společnost a jedince. Média ovlivňují náš životní styl, naše mínění a zejména naši kulturu. V neposlední řadě média ovlivňují vývoj dítěte. Právě děti a mládež vnímáme jako nejrizikovější skupinu. Děti jsou snadno ovlivnitelní, vnímaví, rychle se učí a vše napodobují, a proto je velmi pravděpodobné, že některé vzorce chování, která nám média předkládají, se přenesou do dospělého věku. Také skupinu dětí shledáváme jako snadný terč pro reklamu.

V dnešní době nejvýznamnějším faktorem, který přispívá k formování dětí, jsou kromě rodiny a školy právě elektronická média, která zahrnují televizi, film, počítač, tablet, mobil, atd. Zejména rodiče by měli vědět, že dlouhé vystavování elektronickým médiím má dopady na zdraví dítěte, zvýšenou agresivitu, předčasnou sexualitu, užívání drog, alkoholu a špatné školní výsledky.

Na druhou stranu jsou média vhodná ke vzdělávání, neboť disponují výchovnou a vzdělávací funkcí. Abychom mohli média ke vzdělávání využít, musíme správně rozumět mediálním obsahům. Úkolem učitelů je děti s médii seznámit a naučit je o nich přemýšlet. Přestože se mediální výchova objevuje ve školních vzdělávacích programech, hlavní odpovědnost za mediální výchovu mají rodiče.

3.3 Multimédia a kurikulum

Mezi základní dovednosti jedince patří čtení, psaní a počítání, které jsou nutným předpokladem pro další vzdělávání. V současném digitálním věku s nimi ale již nevystačíme. Stejně tak jako o proměně kompetencí je nutné uvažovat o proměně tzv. gra-

motností. Jednou z gramotností, kterou by měli být dnešní žáci vybaveni je tzv. mediální gramotnost. O. Neumajer, L. Rohlíková, J. Zounek (2015, s. 17) ji charakterizují jako gramotnost, která „zaměřuje svou pozornost na znalosti a dovednosti interpretovat, využívat a vytvářet mediální sdělení, která mohou uživatelé použít v různých životních situacích.“ To, že se stala mediální gramotnost nedílnou složkou výuky, nám dokazuje ukotvení mediální výchovy ve vzdělávacím kurikulu.

Bílá kniha MŠMT hovoří o Informační a komunikační technologii jako o prioritní oblasti, v níž je podporován „rozvoj kompetencí žáků na všech stupních škol, efektivní využívání prostředků komunikační a informační technologie při vzdělání, pracovním a osobním životě.“ (Národní program 2001, s. 91)

V RVP ZV je mediální výchova zařazena jako jedna ze šesti průřezových témat. Na základní úrovni mediální výchova obsahuje základní poznatky týkající se médií a mediální komunikace. Tematické okruhy se v RVP ZV dělí na okruhy receptivních činností a okruhy produktivních činností.

Mezi tematické okruhy receptivních činností patří:

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- stavba mediálních sdělení
- vnímání autora mediálních sdělení
- fungování a vliv médií ve společnosti

Tematické okruhy produktivních činností zahrnují:

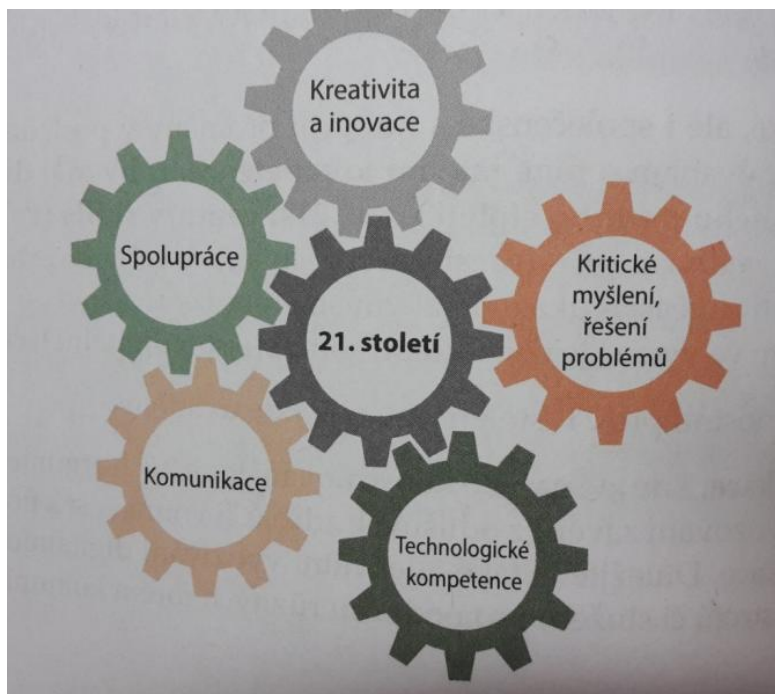
- tvorbu mediálního sdělení
- práci v realizačním týmu (RVP ZV 2016, s. 138–139)

Nabízí se několik možností, jakým způsobem je možné mediální výchovu na školách realizovat. Jednou z nich je zařadit mediální výchovu jako samostatný předmět. Další možností je využít mediální výchovu v rámci projektu. Pro žáky na prvním stupni je nejlepší vhodné zařazení prvků mediální výchovy do běžných vyučovacích předmětů.

3.4 Multimédia jako didaktický prostředek

Neustálý rozvoj médií přináší do oblasti vzdělávání stále nové nástroje a možnosti využití, a proto v současné době média zaujímají stále významnější místo v činnosti učitele a žáků při vyučování. O. Neumajer, L. Rohlíková a J. Zounek (2015, s. 15) rea-

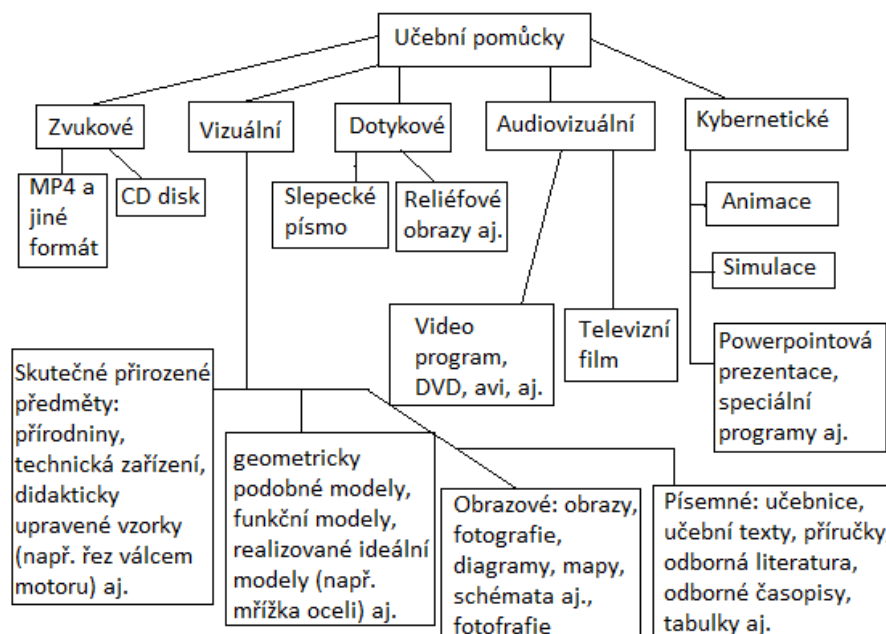
gují na rychlý rozvoj médií slovy: „*vždy je nutné promýšlet jejich existenci a využití v souvislosti s činností člověka.*“ Média se stala součástí našeho života, obklopují nás prakticky na každém kroku, a tedy i ve škole. Na nás je, abychom jejich existenci přijali, dokázali jim porozumět a vhodně využít v situacích, pro které jsou určeny.



Obrázek 3: Kompetence pro 21. století, zdroj: Neumajer, Rohlíková, Zounek 2015, s. 16

Obrázek výše zachycuje kompetence, kterými by měl být vybaven člověk 21. století. Pro nás je stěžejní technologická kompetence, která v sobě zahrnuje právě využívání médií. Pochopitelně by měla v osvojování všech kompetencí hrát důležitou roli škola. V případě technologické kompetence je nutné uvažovat o inovacích ve výuce, jejíž nedílnou součástí bude využívání médií jako didaktického prostředku.

Pojem didaktický prostředek lze charakterizovat jako „*soubor materiálních prostředků, které ve spojení s metodami výuky a organizačními formami výuky představují učební pomůcky, přímý materiál zprostředkující studentům poznání skutečnosti.*“ (Vaněček 2011, s. 53) Učební pomůcky pak můžeme členit podle následujícího schématu, který zachycuje dělení dle jejich vnější formy:



Obrázek 4: Rozdělení učebních pomůcek podle jejich vnější formy, zdroj: Vaněček 2011, s. 55

Vhodný výběr pomůcek je ovlivněn několika faktory, mezi které patří materiální vybavenost školy, cíl výuky, postoje žáků a jejich dosavadní zkušenosti a dovednosti učitele, zda umí pomůcku ovládat jak po technické, tak didaktické stránce.

Pomůcky mohou být využívány dvěma způsoby:

- **Přímou prezentací** – lze je využívat bez didaktické techniky. Pro výuku literatury se přímo nabízí knihy, časopisy, encyklopedie, slovníky apod.
- **Prezentací s pomocí didaktické techniky** – tyto pomůcky vyžadují didaktickou techniku. Můžeme sem zahrnout:
 - audio (zvukové) nahrávky – písničky
 - pohyblivé obrazy – němé filmy, prezentace na PC
 - audiovizuální nahrávky – filmy, atd.

(Chromý 2011, s. 8)

D. Vaněček (2011, s. 56) předkládá seznam funkcí, které plní učební pomůcky podle toho, jak je učitel zařadí do vyučovacího procesu. Patří sem funkce:

- motivační
- deskripční
- aplikační
- demonstrační
- simulační

- repetiční (opakovací)
- examinační

Za obecnou funkci učebních pomůcek můžeme považovat podporu smyslového vnímání a rozumového poznání. Prostřednictvím učebních pomůcek dochází k naplňování hlavní didaktické zásady, zásady názornosti. To dokazuje Dalova pyramida učení, podle níž si člověk v závislosti na způsobu přijímání informací si zapamatuje:

- 10 % z toho, co čte,
- 20 % z toho, co slyší,
- 30 % z toho, co vidí,
- 50 %, z toho, co vidí a slyší,
- 70 % z toho, co vidí, slyší a aktivně vykonává,
- 90 % z toho, k čemu dospěl na základě vlastní zkušenosti.

Zejména učitelé by si měli ale uvědomit, že učební pomůcky nenahrazují výklad, nýbrž by měly zvyšováním názornosti podporovat funkci při výchově k tvořivému myšlení. 90% zapamatovatelnost toho, k čemu žáci dospějí sami, nám také vysvětluje, proč se odborníci přiklánějí stále k novějšímu způsobu výuky využívající interaktivního systému. (Vaněček 2011, s. 55–59)

4 Využití médií ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ

4.1 Knihy, čítanky

Ačkoliv je zřejmé, že současná doba zaznamenává přechod od tištěných médií k elektronickým technologiím a multimédiím, pro většinu učitelů prvního stupně základní školy jsou čítanky stále dominantním materiálem pro hodiny čtení a literatury. Úkolem čítanek je rozvinout v dětech čtenářství, motivovat je k další četbě knih a poskytnout jim prostor k přemýšlení o přečteném či zábavě. Míru dětského zaujetí určují nejen texty, které jim v čítankách předkládáme, ale také způsob, jakým učitel dětem zpřístupňuje skryté roviny daného textu. Učitelova interpretace a schopnost vytvořit dobrý čtenářský zážitek i z méně vhodných textů tak má velký vliv na dětské čtenářství.

Na základních školách se můžeme setkat s různými druhy čítanek. Některé obsahují pouze texty a nechávají tak učiteli prostor pro vlastní práci s textem, jiné v metodických příručkách podávají přesný návod, jak s textem pracovat. V neposlední řadě autoři některých čítanek úkoly a otázky k textu vpisují k příslušným textům přímo do čítanky. Způsobů a metod, jak s daným textem pracovat je mnoho. Některé z nich jsme uvedli a blíže rozebrali v kapitole Výukové metody v literární výchově na prvním stupni ZŠ.

Nedílnou složkou čítanek jsou ilustrace. Ilustrace hrají v dětských knihách významnou roli. Pokud si dítě vybere ke čtení knihu na základě prolistování, s velkou pravděpodobností hlavní podíl na tom má právě ilustrace. Na základě toho musíme při výběru vhodné čítanky zohlednit i její výtvarnou složku, neboť hodnotné ilustrace lze využít k interpretaci textu. Pomocí ilustrací si žáci například utvoří představu o neznámých předmětech, o kterých se dočetli. Ilustrace jim také mohou pomoci pochopit zápletku či chování některých postav, v podstatě mohou upokojit jejich zvědavost. Na druhou stranu některé ilustrace mohou být spíše na škodu, neboť žáky matou, nesouvisí s daným textem apod.

V současných čítankách pro 1. stupeň základní školy se nejčastěji objevují autoři česky psané literatury pro děti a mládež. S přibývajícím věkem žáků, a tedy se zvyšováním ročníků se v čítankách objevují i světoví autoři. Mezi nejznámější nakladatelství čítanek patří Fraus, Nová škola, s. r. o. a Alter. Zpravidla čítanky navazují na slabikáře, v případě Nové školy ještě na Živou abecedu, kterou společně se Slabikářem nakladatelství zpracovalo i jako multimediální interaktivní učebnici.

4.2 Časopisy a komiksy

Časopisy jako tištěné médium mají ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ stále velký význam. Časopisy nám slouží jako učební pomůcka, prostřednictvím které mimo jiné rozvíjíme i mezipředmětové vztahy, a proto s nimi zejména učitelé na prvním stupni ZŠ při výuce literatury rádi pracují.

Ve srovnání s ostatními médii mají časopisy nejvíc diferencované cílové skupiny, časopisy tak můžeme dělit dle různých kritérií např. podle věku, pohlaví, zájmů, profesí atd. Pro naše účely jsou nejdůležitější časopisy pro děti, které dále členíme dle věku na tři skupiny – pro předškolní děti, pro děti mladšího školního věku, pro „teenagery“. Tyto tři kategorie časopisů se od sebe liší samozřejmě obsahem, grafickou úpravou a použitím jazyka.

J. Jursová (2013) společně s J. Jalowiczorovou (2013) shledávají hlavní úlohu časopisů v rozvíjení jazykových dovedností žáků, představivosti, myšlení, vědomostí, logického uvažování a posílení zájmů dítěte. Bohužel se i v dětských časopisech objevuje výrazná komercializace, a proto by škola měla být schopna pomoci dětem orientovat se v nabídce časopisů a jejich záměrech a naučit je vybrat si vhodný časopis. Využívání časopisů ve výuce přispívá ke zpestření hodin. Žáci mají možnost seznámit se s různými časopisy a vybrat si tak, co je zajímavé.

Námětů k využití časopisů při výuce literatury na prvním stupni ZŠ je mnoho. Zaměřme se nyní na některé z nich. U malých dětí se nám přímo nabízí využít jako motivaci krátké říkanky, hádanky, anekdoty, jimiž jsou dětské časopisy naplněny. Říkanky a hádanky nám pomohou k navození atmosféry a připraví děti na samotnou četbu. Jako samotná četba nám může posloužit nějaký zajímavý a aktuální článek z časopisu. Učitel může pojmout práci s textem jako samostatnou práci žáků či jako skupinovou práci. Pro práci s textem z časopisů lze využít obdobné metody jako pro práci s textem v čítance. Žáci mohou v textech vyhledávat klíčová slova, vymýšlet vhodné nadpisy, hledat odpovědi na zadané otázky, mohou skládat rozstříhaný text, přiřazovat k jednotlivým textům obrázky apod. Mezi zásadní a oblíbenou aktivitu patří ve školách tvorba vlastního časopisu, na kterém se může podílet celá třída nebo škola.

Mezi dětské tiskoviny patří i komiks, který je u dětí velmi oblíben. S. McCloud (2008, s. 9) se při definování komiksu zaměřil na jeho typické znaky, mezi které patří

juxtapozice¹, vizuálnost a sekvenčnost. Jeho přesná definice zní: „*Komiks je záměrná juxtaponová sekvence kreslených a jiných obrazů, určená ke sdělování informací nebo k vyvolání estetického prožitku.*“ Ve škole komiks nachází své uplatnění v různých předmětech. D. Kříž (2013) uvádí argumenty podporující výukové využití komiksu. Patří mezi ně:

„1. **Motivace žáků** – vzhledem k přirozené přitažlivosti obrázků pro člověka je komiks vhodný zejména pro udržení zájmu a pozornosti žáka.

2. **Vizuálnost** – fotografie a text vzájemným propojením vypráví příběh. Tím lze jakémukoliv tématu nasadit „lidskou tvář“ tak, aby došlo u žáka k propojení emocionální stránky a obsahu vzdělání.

3. **Stálost** – na rozdíl od filmu a animace, kde samo médium diktuje tempo zobrazování, komiks postupuje tempem čtenáře.

4. **Zprostředkování** – komiks může zdráhající se čtenáře navnadit a být inspirací pro čtení náročnějších textů. Může se stát základním pilířem pro obtížnější vědní disciplíny.

5. **Rozvoj schopnosti uvažovat** – analytické a kritické myšlení může být vyvíjeno pomocí správně zkonstruovaných komiksů.“

Pro výuku literatury je komiks ideálním pomocníkem. Je vhodný například pro hlasité čtení. Žáci si rozdělí nebo jim jsou přiděleny jednotlivé role, ve kterých komiks čtou. Naučí se tak správně pracovat s hlasem, volit náležitou intonaci, používat vhodné tempo řeči, atd. Další aktivitou může být domýšlení komiksového příběhu, tím propojíme v podstatě Český jazyk a literaturu s dalším vzdělávacím oborem, konkrétně s Výtvarnou výchovou. Menší děti mohou pouze doplňovat text do bublin. Starší žáci mohou naopak celý komiks vytvořit sami. Velmi hezkým úkolem je řazení snímků dle toho, jak se příběh odehrál.

Dnes se časopisy začínají objevovat i v elektronické podobě. Většina časopisů již má své vlastní internetové stránky. Například časopis Sluníčko vychází nyní i ve verzi pro tablet. Stejně tak tvorba komiksů je dnes možná i na počítači. Ačkoliv je elektronická verze pro děti atraktivní, nemůže zcela nahradit podobu tištěnou, která má také své kouzlo a četné výhody.

¹ Juxtapozice = postavení dvou prvků, rovin vedle sebe.

V závěru kapitoly uvádíme příklady názvů časopisů, které jsou vhodné pro žáky na prvním stupni základní školy, a tudíž se dají využít i při výuce literatury. Mezi tyto časopisy patří: Sluníčko, Mateřídouška, Čtyřlístek, ABC, Junior, Byl jednou jeden život, Nezbeda, Báječná školka, Jirka, Kačer Donald, Pastelka, atd.

4.3 Film, CD nosiče

Pro zpestření výuky a snazší zapamatovatelnost učiva učitelé ve škole s oblibou využívají audiovizuální techniku. Audiovizuální technika je taková technika, která spojuje zvuk a obraz. Žáci tak mají možnost přijímat informaci dvěma smysly najednou. Ve školním prostředí používáme audiovizuální techniku nejčastěji k filmové projekci. J. Chromný (2011, s. 115–116) řadí mezi audiovizuální prostředky videomagnetofony, videokamery, televize a monitory s TV, CD, DVD, Blue Ray. Do audiovizuální techniky můžeme dále zařadit počítače, interaktivní tabuli a další moderní techniku. Těmto prostředkům se ale budeme věnovat až v následujících kapitolách.

Zapojení filmu coby audiovizuálního díla do výuky může mít dvě podoby. První z nich je vytváření vlastního filmu, což by pro žáky na prvním stupni mohlo být velmi obtížné, a proto spíše upřednostňujeme druhou možnost, kterou je přímé zapojení filmu do vyučovacího procesu.

Jako výborná didaktická pomůcka slouží film zejména při výuce literatury. Učitel může žáky filmem natolik motivovat, že postupně přejdou k originální literární předloze, a tím žáky navrátí k četbě. Před tím než učitel film žákům promítne, měl by se zamyslet a zodpovědět čtyři základní otázky, které zní:

- Kdo? – O jakou cílovou skupinu se jedná? Nutno zohlednit hlavně věk, zájmy a potřeby žáků.
- Co? – Jakou část filmu chci žákům promítnout a kolik mám na to času?
- Proč? – Jaké jsou cíle?
- Jak? – Jaké využiji strategie k dosažení cílů?

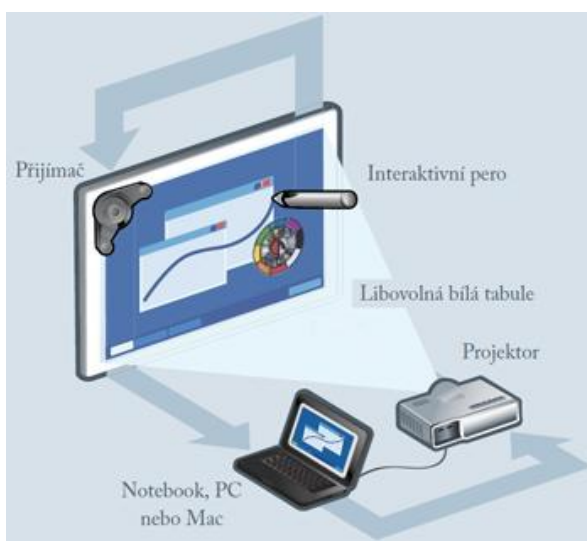
Zařazení filmu by mělo tedy být naplánováno a časově rozvrženo. Možností, jak film vhodně využít je celá řada. Jako první se nabízí komparace filmu s literární předlohou. Pedagog může připravit pracovní listy, které žáci během sledování filmu vypracovávají. Dále je možné domýšlení příběhů, charakteristika postav, následná diskuze či převyprávění příběhu. Impulzů pro činnosti je opravdu hodně. V podstatě samo zařazení tohoto média do výuky je pro žáky motivujícím impulzem.

4.4 Interaktivní tabule a dataprojektory

Jedním z nejdůležitějších technických prostředků jsou dataprojektory. J. Chromný (2011, s. 88) zdůrazňuje, že provoz dataprojektorů vyžaduje připojení dalšího zařízení, podle kterého pak dataprojektor můžeme používat jako statickou nebo dynamickou projekční techniku. Dalším zařízením bývá nejčastěji počítač. Dataprojektory nám pak umožňují promítání např. PowerPointových prezentací na promítacím plátně. Pod pojmem PowerPointová prezentace chápeme promítání snímků vytvořených v počítačovém programu MS PowerPoint. Snímky mohou obsahovat nadpisy, opěrné body textu, tabulky, obrázky, zvuky nebo video. Výuka formou prezentací je u dětí na prvním stupni velmi oblíbená, a proto ji lze zařadit i do hodin literatury.

Na základních školách se v současné době zavádí nová metoda výuky tzv. interaktivní výuka, která má žáky motivovat k zábavnějšímu učení. Svými prostředky by měla žáky zapojit do spoluvytváření samotné vyučovací hodiny. Důležitým znakem interaktivního vyučování je zjevná názornost a systematickost ve výuce. Součástí jednotlivých předmětů jsou i audio a video nahrávky s odkazy na web. Navíc jsou veškeré předměty propojeny mezipředmětovými vztahy. (M. Klement, Dostál, J. Klement 2011, s. 35)

Propojíme-li počítač s dataprojektorem a interaktivní tabulí, dostaneme nejpracovanější a nejúčinnější didaktickou techniku současnosti. Obraz z počítače se dataprojektorem promítá na tabuli, kterou lze následně ovládat elektronickým perem nebo prstem. Propojení jednotlivých částí interaktivní tabule nám zobrazuje Obrázek 5.



Obrázek 5: Schéma jednotlivých částí interaktivní tabule, zdroj: Szotkowski 2013, s. 21

Využití interaktivní tabule má ve výuce na základní škole mnoho pozitiv. R. Szotkowski (2013, s. 59–60) mezi ně řadí například rozvíjení zásady názornosti, umožnění aktivní práce žáků, rozvoj kooperace, podporu tvorby projektů, bezproblémovou aktualizaci, inovaci a obsahovou redukci, usnadnění prezentace žákovských projektů, práci s internetem a s ním spojenými službami. Zároveň se zaměřuje také na negativa, která jsou s využíváním interaktivní tabule spojená. V první řadě se jedná o časovou náročnost přípravy. Nadměrné používání může mít vliv na nedostatečný rozvoj jemné motoriky, zatemnění učebny může negativně působit na vnímání dítěte apod. V neposlední řadě je třeba si uvědomit vysoké pořizovací a provozovací náklady, které se mohou odrazit na rozpočtu školy.

Ve výuce literatury interaktivní tabule nachází své uplatnění již od počátku školní docházky. V prvním ročníku slouží jako výborná pomůcka pro počáteční výuku psaní a čtení. Písmena můžeme přiřazovat k obrázkům, spojovat je do slabik, řešit různé přesmyčky, třídít, přetahovat atd. Interaktivní tabule nám posléze umožňuje pracovat s texty staženými z internetu, snímanými z časopisů či knih. Obrovskou výhodou je, že do uvedených textů můžeme přímo zasahovat, tzn. podtrhávat klíčová slova, zvýrazňovat důležité momenty a podobně. Kromě toho lze interaktivní tabuli využít k literárním kvízům či k promítání filmů.

Samotná interaktivní tabule postupně začíná být doplňována interaktivními učebnicemi, které podporují zavádění moderních forem výuky a aplikaci nových technologií. Mezi nejznámější nakladatelství elektronických materiálů patří: Fraus, Alter a Nová škola.

4.5 Počítač a internet

V souvislosti se zaváděním informačních a komunikačních technologií do škol vstupuje do popředí počítač, jako jeden z nejvýznamnějších představitelů elektronických médií, který lze využívat prakticky ke všem výukovým aktivitám. Počítačové technologie mají ve výuce významné postavení, neboť *„mohou zdokonalit učení a vyučování a přispět k rozvoji myšlenkových a tvůrčích aktivit dětí, a učinit tak školy účinnějšími v plnění jejich poslání.“* (Černochová, Komrska, Novák 1998, s. 7)

Do výuky můžeme počítač aplikovat dvěma způsoby:

1. **Výuka o počítači** – obsahuje poznatky, obsluhu a údržbu technického a programového vybavení.

2. **Výuka s počítači** – zahrnuje všechny způsoby využití počítače pro účely výuky. Výuku s počítači můžeme dále dělit na počítačem řízenou, kde počítač přebírá roli učitele, a výuku počítačem podporovanou, při které počítač slouží jako pomocník učitele. Nás bude v souvislosti s výukou literatury zajímat zejména výuka počítačem podporovaná. (Jandová 1995, s. 1–2)

Výuka s počítači může probíhat v běžné učebně vybavené aspoň jedním počítačem nebo ve speciální počítačové učebně. Zaměříme-li se na výuku v běžné třídě vybavenou jedním počítačem, je potřeba zajistit kvalitní projekci výstupu počítače, o tom jsme blíže hovořili v kapitole Interaktivní tabule a dataprojektory. Ve školách se setkáváme i s případy, kdy je třída vybavena více počítači, které jsou volně zpřístupněny žákům. V takovém případě vybraní žáci pracují na počítačích samostatně, např. vyhledávají informace na Internetu, zpracovávají referát atd., zatímco ostatní žáci sledují výuku pod vedením učitele. Pro výuku literatury na prvním stupni je tato situace velmi přínosná, neboť učitel zadá jedné skupině žáků samostatnou práci a s druhou skupinou má možnost pracovat na technice čtení.

Druhou možností je výuka v počítačové učebně. Ačkoliv je výuka v počítačové učebně pro děti atraktivní a má mnoho výhod, je třeba počítat i s možnými komplikacemi, které mohou nastat. Za prvé je třeba včasné rezervace, neboť vyučujících, kteří chtějí s dětmi pracovat na počítačích, je mnoho a počítačová učebna zpravidla bývá jen jedna. Za druhé se často objevují organizační problémy, neboť dětí ve třídě je více než počítačů, a tak je potřeba je rozdělit na menší skupiny. V neposlední řadě mohou nastat neočekávané momenty, kdy děti budou potřebovat různou pomoc, radu, pokyn, což souvisí s dokonale propracovanou a promyšlenou přípravou na hodinu, která je pro pedagogy časově velmi náročná. (Černochová, Komrska, Novák 1998, s. 20)

Počítače školy by měly být propojeny do počítačové sítě, měly by mít přístup k Internetu. „*Internet jako prostředek přenosu poskytuje obrovské množství dat, informací a znalostí, které lze následně využívat.*“ (Chromý 2011, s. 144) Právě obrovský počet využitelných zdrojů je základním předpokladem pro využívání Internetu při výuce. Největší význam má Internet pro samotného pedagoga. Díky využívání Internetu může učitel výuku obohatit různými zajímavými informacemi, barevnými obrázky, textovým materiálem apod. Řada webových stránek mu může také poskytnout potřebnou inspiraci pro vlastní tvořivou práci a náměty na žákovské projekty. Naproti tomu žákům Internet

slouží pro vyhledávání informací potřebných pro zpracování referátů a projektů. (Kusala 2000, s. 28–29)

V souvislosti s využíváním Internetu ve výuce bychom si měli uvědomit několik věcí. Při vyhledávání informací žáci mohou narazit na stránky pochybné úrovně. V takovém případě je zapotřebí včasného zásahu ze strany pedagoga. Dále je třeba dbát na zdravotní stav jedince. Učitelé by neměli žákům zadávat úkoly, které by vyžadovaly dlouhé sezení u počítače, neboť to vede k nepříznivému vlivu na páteř, krevní oběh a zrak. (Chromý 2011, s. 144–145)

Požadavky, které determinují nejen využívání Internetu, ale i ostatních médií a multimédií ve výuce, spočívají především ve schopnosti pedagogů ukázat, jak se má s informacemi správně pracovat, jak je vyhodnocovat a třídit. Díky dynamickému vývoji technologií tak u učitelů vzrůstá neustálá potřeba dalšího vzdělávání. (Chromý 2011, s. 145)

5 Závěr z teoretické části

Čtení a literatura zaujímají ve výchovně-vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Významné místo v metodě výuky patří médiím, neboť jejich neustálý vývoj zapříčinil, že se média stala součástí našeho života, a tedy i života ve škole. Média nabízí stále nové nástroje a možnosti využití při vyučování, a proto je žádoucí zařadit je do vyučovacích předmětů. Pro naše účely je podstatné zařazení médií do výuky literatury na 1. stupni základní školy.

V teoretické části naší diplomové práce jsme se snažili tuto problematiku více přiblížit a objasnit terminologii dané oblasti na základě studia odborné literatury týkající se tématu. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol, kterým přísluší určitý počet podkapitol.

První kapitola se zabývá literární výchovou na 1. stupni ZŠ, jejím pojetím, obsahem, cíli a postavením v RVP. Odborné publikace uvádí různá pojetí literární výchovy. V tom současném stále převládá naukový přístup redukováný na literární historii, výcvik čtení a zjišťování obsahu přečteného. Začíná se ale mnohem více dbát na čtenářsky pojatou literární výchovu, zaměřenou na interpretaci uměleckého textu a na tvořivé přístupy v literární výchově. Obsahovou strukturu literární výchovy tvoří 6 komponent: výcvik čtení, kultura mluveného slova a vyjadřování, soubor umělecky hodnotných textů školní žakovské četby, literárně-estetické činnosti, elementární vědomosti o literatuře a příležitostná výchova literaturou a uměním. Cíle literární výchovy formulují školní vzdělávací programy vycházející z RVP. Obecné cíle literární výchovy však mají nadčasovou platnost a člení se do dvou skupin: jazykově-výchovné, literárně-výchovné. V RVP se pracuje se vzdělávacími oblastmi, obory, průřezovými tématy, očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi. V oblasti literatury se v RVP ZV neklade důraz na encyklopedičnost, ale je u dětí zdůrazněna tvořivost, kreativita a aktivní činnost. Negativem je absence soustavné výchovy ke čtenářství.

Druhá kapitola se věnuje výukovým metodám v literární výchově na 1. stupni ZŠ. Zde jsme vycházeli ze základní klasifikace metod J. Maňáka, který výukové metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní. Mezi nejvhodnější metody pro výuku literatury na 1. stupni ZŠ patří metoda slovní, práce s ilustrací a dramatizace. Z metod kritického myšlení je to pak metoda čtení s předvídáním, čtenářské dílny, čtení proti srsti a zpřeházené věty. Interpretaci chápeme jako metodu, která je založena na aktivitě žáků

a kontaktu s uměleckým textem. Klíčovou roli má v hodinách literatury zejména didaktická interpretace. Na 1. stupni ZŠ směřujeme nejčastěji k pochopení hlavní myšlenky textu. V souvislosti s tím se zaměřujeme především na práci s literární postavou.

Třetí kapitola pojednává o multimédiích. Pro nás jsou podstatné zejména funkce médií. Za nejdůležitější funkci médií považujeme funkci informační a s ní související funkci výchovnou a vzdělávací. Díky této funkci jsou média vhodná ke vzdělávání. Abychom média mohli ke vzdělávání využít, je třeba správně rozumět mediálním obsahům. V RVP ZV je mediální výchova zařazena jako jedno z šesti průřezových témat. Mediální výchovu jako průřezové téma můžeme na školách realizovat několika způsoby. Pro žáky na prvním stupni je nejlepší vhodné zařazení prvků mediální výchovy do běžných vyučovacích předmětů. Média lze využít jako učební pomůcky, které mohou být využívány dvěma způsoby: přímou prezentací (knihy, časopisy, encyklopedie, ...), prezentací s pomocí didaktické techniky (písničky, filmy, prezentace na PC, ...). Je třeba si uvědomit, že učební pomůcky nenahrazují výklad, nýbrž by měly zvyšováním názornosti podporovat tvořivé myšlení.

Čtvrtá kapitola se věnuje využitím médií ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ. Ačkoliv je zřejmé, že současná doba zaznamenává přechod od tištěných médií k elektronickým technologiím a multimédiím, čítanky a knihy jsou stále ve výuce literatury dominantním materiálem. Velký význam ve výuce literatury mají i další tištěná média, konkrétně časopisy a komiksy. Námětů, jak tato média v hodinách literatury využít je mnoho. Příkladem je četba hádanek a říkanek, četba zajímavého článku, tvorba vlastního časopisu či komiksu. Pro zpestření výuky se často využívá audiovizuální technika a s tím související zapojení filmu do výuky. Nejčastější aktivitou je komparace filmu s literární předlohou. Jedním z nejdůležitějších technických prostředků jsou dataprojektory a interaktivní tabule. Na plátno či tabuli lze promítat PowerPointové prezentace, literární kvízy či promítat filmy. Interaktivní tabule nám umožňuje pracovat s texty staženými z internetu, snímanými z časopisů či knih. Nejvýznamnější elektronické médium je počítač, který lze využít k mnoha výukovým aktivitám. S počítačem souvisí i využívání internetu, které se uplatní zejména při vyhledávání různých informací.

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodologie výzkumného šetření

6.1 Cíle šetření

Již od dětství jsme doslova obklopeni médii a multimédií. Jejich vývoj jde neustále dopředu, a tak se jedná zejména ve školství stále o aktuální téma. V teoretické části naší diplomové práce jsme poukázali na významnost médií jako didaktického prostředku při výuce literatury na 1. stupni základní školy, jež se stala pilířem našeho výzkumného šetření.

V rámci realizace výzkumného šetření jsme si stanovili následující cíle:

1. Zjistit, jaká média učitelé využívají ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ na školách v Ústeckém kraji.
2. Zjistit, jakým způsobem učitelé daná média ve výuce literatury na 1. stupni ZŠ využívají.
3. Realizací projektu ověřit, zda žáci ve výuce literatury, podporovanou médii, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie.

6.2 Formulace problému

M. Chráska (2016, s. 13–14) doporučuje při formulaci problémů dodržovat následující doporučení:

- *„Problém by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě.*
- *Problém by měl vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými.“*

Při vlastní formulaci problému vycházíme z tématu médií jako didaktického prostředku při výuce literatury. Ačkoli šetření nabízí mnoho podnětů vhodných k bližšímu prozkoumání, zaměříme se pouze na ty stěžejní.

Problém č. 1:

Využívají učitelé na 1. stupni ZŠ v Ústeckém kraji různá média v hodinách literární výchovy?

Problém č. 2:

Prispívá dle prvostupňových učitelů v Ústeckém kraji výuka literatury s využitím různých médií k hlubšímu pochopení textů, a tudíž je pro žáky přínosná?

Problém č. 3

Dokážou žáci při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, porozumět textu a vcítit se do jednotlivých postav?

Problém č. 4

Dochází u žáků při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, k vyvolání fantazijních představ?

Problém č. 5

Vykazují dívky v práci s textem při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, vyšší úspěšnost než chlapci?

6.3 Výzkumné metody

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou částí. Nejprve bylo provedeno šetření pomocí metody dotazníků pro učitele a částečně pro žáky. V druhé části našeho šetření jsme se zaměřili na realizaci projektu s názvem *Dobyvatelé hradu*. Stěžejní součástí této části šetření byla analýza žákovských prací. Jako doplňkové metody jsme zvolili pedagogické pozorování a rozhovor.

Dotazník

V pedagogickém výzkumu je dotazník velmi frekventovanou metodou. M. Chráska (2016, s. 158) vymezuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Otázky v dotazníku lze třídit dle míry volnosti, která je ponechána respondentům ve formulaci odpovědi, na otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Podstatou dotazníku je pak nejen zjištění dat o respondentovi, ale i jeho osobní znalosti, názory, postoje k problémům či hodnotové preference. (Pelikán 2007, s.104–108)

Mezi výhody, které dotazník přináší, M. Chráska (2016, s. 158) společně s J. Pelikánem (2007, s. 105–106) radí zejména rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Na druhou stranu nevýhoda dotazníku dle uvedených autorů spočívá v omezeném prostoru pro odpovědi dotazované osoby či vyplňování dotazníku bez většího rozmyslu. Velké problémy spojené s dotazníky mohou také nastat při rozesílání dotazníků poštou.

V našich dotaznících (viz příloha) bylo využito kombinace otázek otevřených a uzavřených. V uzavřených otázkách respondenti vybírali z nabízených možností, naproti tomu otevřené otázky poskytovaly prostor pro vyjádření vlastní zkušenosti.

Analýza žákovských prací

Tato analýza byla uskutečněna za účelem zjištění, zda při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, žáci porozuměli textu a došlo u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie. Analýza vycházela především z pracovních listů, které byly součástí každého tematického celku.

Pozorování

Nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě je pedagogické pozorování. Pedagogické pozorování můžeme definovat jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš in Chráska 2016, s. 146)

V odborné literatuře lze nalézt různé přístupy ke klasifikaci pozorování. Nejčastěji autoři uvádí dělení pozorování dle časových nároků: krátkodobé a dlouhodobé. Přičemž dlouhodobé pozorování mohou na týchž subjektech probíhat i řadu let. Podle toho, zda se při pozorování pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování či nikoli, rozlišujeme pozorování: vlastní (přímé) – pozorovatel se setkává přímo s předmětem pozorování a nevlastní (nepřímé) – pozorovatel pracuje s různými výpověďmi o předmětu zkoumání. (Chráska 2016, s. 146)

Jelikož diplomantka byla součástí procesu šetření, byla využita metoda přímého krátkodobého pozorování. Ke spolupráci při pozorování byla vyzvána i třídní paní učitelka, která vše pozorovala zpovzdálí a své postřehy zaznamenávala na papír. Po skončení každého tematického celku následoval rozhovor s třídní paní učitelkou za účelem zpětné vazby.

Rozhovor

Rozhovor (Interview) je metoda shromažďování dat, která spočívá „v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. ... Podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno, je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované.“ (Chráska 2016, s. 176)

Během našeho šetření byl veden rozhovor několikrát. V první řadě s třídní paní učitelkou před zahájením projektu za účelem získání informací o zkoumaném vzorku, způsobu výuky literární výchovy a čtenářské úrovně žáků. Za druhé po skončení každého tematického celku za účelem zpětné vazby. Za třetí byl rozhovor veden i se samotnými žáky opět z důvodu získání zpětné vazby.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření tvořili učitelé 1. stupně základních škol ze 7 okresů Ústeckého kraje. Ze 170 oslovených učitelů vrátilo vyplněný dotazník 86, z toho 5 dotazníků bylo vyřazeno kvůli neúplnému či chybnému vyplnění. Celkový počet respondentů je tedy 81. Pro přehlednost v tabulce (tabulka č. 1) uvádíme počet respondentů dle jednotlivých okresů Ústeckého kraje.

Okres	Děčín	Chomutov	Litoměřice	Louny	Most	Teplice	Ústí nad Labem
Počet respondentů	28	6	8	8	13	5	13

Tabulka 1: Výzkumný vzorek dle okresů

Druhý výzkumný vzorek dotazníkového šetření tvořili žáci z prvního stupně základních škol v Ústeckém kraji. Celkem bylo osloveno 232 žáků, návratnost dotazníků byla 100%. Pro přehlednost v tabulce (tabulka č. 2) uvádíme počet respondentů dle jednotlivých ročníků základní školy.

Ročník	2.	3.	4.	5.
Počet respondentů	23	67	62	80

Tabulka 2: Počet respondentů dle ročníků základní školy

Projekt Dobytelé hradu, druhá fáze šetření, byl realizován v rámci souvislé praxe ve druhé třídě na ZŠ v Děčíně. Jedná se o klasickou devítitřídní školu. Díky svému umístění nabízí možnost vzdělávat se žákům nejen z přilehlého sídliště, ale také z okolních vesnic.

Škola má dle ŠVP stanovené následující priority:

- všeobecné vzdělávání žáků s důrazem na informační a komunikační technologie a jazykové schopnosti,
- podporovat zavádění a využívání výpočetní techniky do výuky všech předmětů,
- rozvíjet komunikační dovednosti v cizích jazycích,
- podporovat rozvoj pohybových dovedností, sportovní výchovu a vést žáky ke zdravému životnímu stylu,
- rozvíjet estetické cítění žáků a aktivně je zapojovat do dění ve svém městě,
- rozvíjet poznání o životním prostředí, ochraně krajiny a zapojovat žáky do ekologických aktivit.

S prioritami souvisí vybavení školy, které je velmi moderní. Škola nabízí 2 plně vybavené počítačové učebny, počítač s připojením na internet v každé třídě a interaktivní tabule v každé třídě. Pro sportovní vyžití má škola k dispozici víceúčelové venkovní hřiště, horolezeckou stěnu a dvě plně vybavené tělocvičny.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 24 žáků druhé třídy. Pro upřesnění uvádíme v tabulce (tabulka č. 2) počet žáků dle pohlaví.

Třída	2. A
Počet děvčat	10
Počet chlapců	14

Tabulka 3: Počet žáků dle pohlaví

6.5 Průběh výzkumného šetření

Šíření dotazníků pro učitele probíhalo několika způsoby. V první řadě jsme rozesílali vybraným učitelům e-maily s odkazem na elektronickou verzi dotazníku. Za druhé jsme tištěné dotazníky nosili přímo do škol. Nejvíce dotazníků se nám však vrátilo od jedné nejmenované agentury, kterou jsme požádali o spolupráci. Daná agentura se specializuje na pořádání škol v přírodě v Ústeckém kraji. Odpolední program škol v přírodě zařizují vychovatelé, učitelé tak mají dostatek času a jsou velmi vstřícní ve věci vyplňování dotazníků.

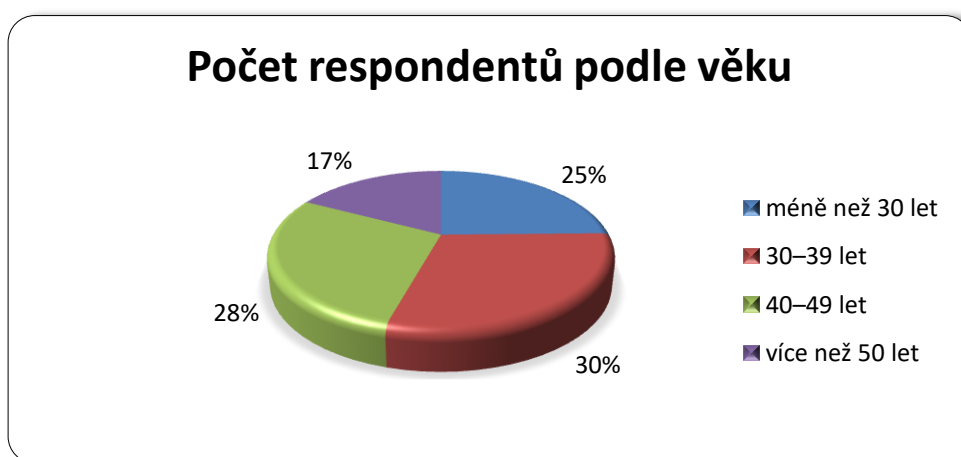
Dotazníky určené pro žáky jsme nosili přímo do škol. Abychom měli jistotu, že žáci porozuměli všem pojmům v dotazníku, byli jsme při vyplňování dotazníku vždy přítomní. Tím byla také zajištěna stoprocentní návratnost dotazníků.

Pro realizaci projektu bylo nutné nejprve kontaktovat ředitele základní školy a následně třídní učitelku, které byl projekt podrobně představen včetně jeho cíle, který zní: využít ve výuce na 1. stupni základní školy média k hlubšímu pochopení textu autorových pohádek a k přemýšlení o přečteném, včetně vyvolání fantazijních představ a empatie žáků. Projekt Dobyvatele hradu se uskutečnil v rámci pěti setkání, kdy každému z nich byly věnovány 2 vyučovací hodiny, přičemž prvnímu setkání předcházela celodenní exkurze a třetí setkání spojovalo 2 tematické celky, čili se protáhlo na 5 vyučovacích hodin. Během těchto setkání se žáci seznámili se šesti autorskými pohádkami, přičemž každá z nich tvořila jeden tematický celek. Všechna šest témat bylo zpracováno v PowerPointových prezentacích (viz příloha), které jsou vzájemně propojeny obrázkem hradu, který slouží jako motivační složka. Zároveň žáci za absolvování každé lekce získávali 1 dílek hradu v papírové podobě, který si vlepovali do desek, do nichž si také vkládali pracovní listy, a tím vytvářeli své portfolio, výstup z projektu. Při závěrečném setkání žáci v rámci shrnutí odpovídali na šest jednoduchých otázek. Za každou správnou odpověď si mohli vybarvit jeden dílek hradu. Ten, kdo odpověděl na všechny otázky správně a vybarvil tak celý hrad, se mohl považovat za opravdového dobyvatele. Pro každý tematický celek byl vytvořen pracovní list pro žáky (viz příloha).

7 Výsledky výzkumného šetření

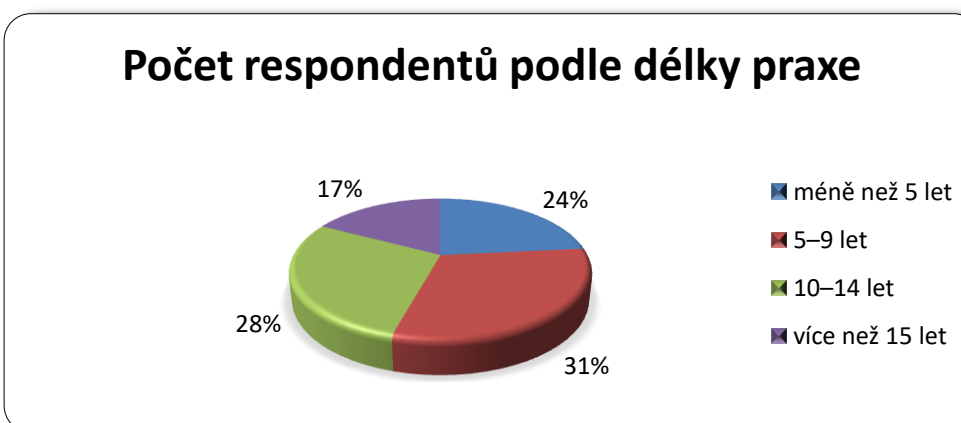
7.1 Dotazníkové šetření

Dotazník pro učitele byl složen z deseti otázek. Své odpovědi učitelé zaznamenávali křížkem nebo krátkým záznamem. Celkem se nám podařilo získat dotazníky od 81 respondentů. Při výběru respondentů dotazníkového šetření jsme se snažili o to, aby se určitým způsobem uplatnily zkušenosti všech kategorií učitelů podle věku a délky pedagogické praxe.



Graf 1: Počet respondentů podle věku

Rozložení respondentů podle věku je poměrně vyrovnané. Největší zastoupení mají učitelé ve věkové kategorii 30–39 let, celkem tvoří 30 % z celkového počtu. Naproti tomu nejméně zastoupení jsou učitelé ve věkové kategorii více než 50 let, kteří tvoří 17 % z celkového počtu.



Graf 2: Počet respondentů podle délky praxe

Stejně tak je vyrovnán i počet respondentů podle délky praxe. Největší zastoupení, konkrétně 31 % z celkového počtu, mají učitelé s 5–9 lety praxe. Nejmenší skupinou jsou učitelé s pedagogickou praxí větší než 15 let, kteří z celkového počtu tvoří 17 %.

Obdobně byl sestaven i dotazník pro žáky. Dotazník byl složen z deseti otázek. Své odpovědi žáci zaznamenávali křížkem, pouze u jedné otázky krátkým záznamem. Celkem jsme získali dotazníky od 232 žáků. Při výběru respondentů jsme se snažili o to, aby byli zastoupeni žáci obou pohlaví a všech ročníků 1. stupně ZŠ, vyjma prvních.



Graf 3: Počet respondentů podle pohlaví

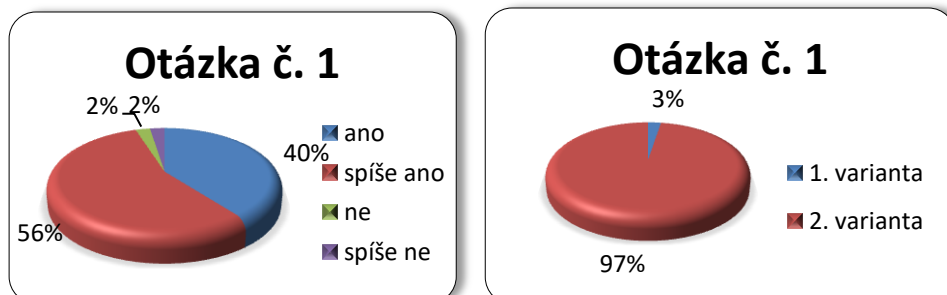
Počet respondentů podle pohlaví je vyrovnán. 52 % z celkového počtu tvoří dívky, zbylých 48 % tvoří chlapci.



Graf 4: Počet respondentů podle ročníků ZŠ

Jak jsme již zmínili výše, dotazníky byly složeny z deseti otázek. Jednotlivé otázky v dotazníku byly vyhodnoceny zvlášť. Výsledný poměr odpovědí uzavřených otázek byl vyhodnocen procentuelně a zpracován do podoby výšečového grafu. Odpovědi na otevřené otázky jsou zpracovány v tabulkách.

Otázka č. 1 – Myslíte si, že využití médií v hodinách literatury přispívá k hlubšímu pochopení textu? Lépe rozumím textu, když: 1. čteme text v čítance. 2. je text z čítanky doplněn filmem, audio nahrávkou, fotografiemi, obrázky a články z časopisů, ...



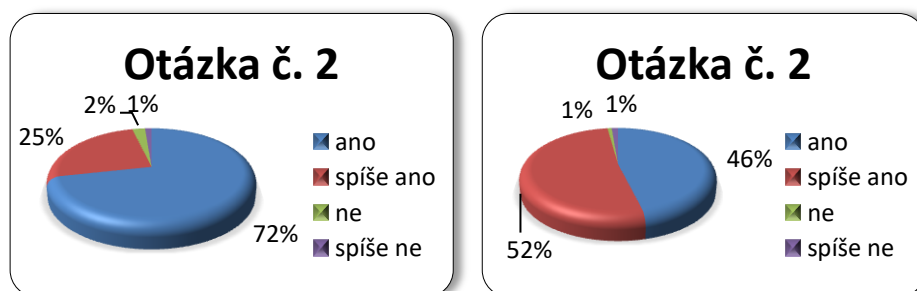
Graf 5: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1

První otázkou jsme chtěli zjistit, zda podle učitelů v Ústeckém kraji využití médií v hodinách literatury přispívá k hlubšímu pochopení textů. Jelikož žijeme v době, ve které nás média obklopují ze všech stran včetně školy, kde se učitelům často stávají dobrým pomocníkem při vyučování, předpokladem byla skutečnost, že podle většiny dotázaných učitelů využití médií v hodinách literatury přispívá k hlubšímu pochopení textů. Dotazníkové šetření tuto domněnku potvrzuje.

40 % dotázaných vybralo odpověď ano. Více jak polovina dotázaných konkrétně 56 % zvolilo odpověď spíše ano. Zanedbatelná čísla se objevují u odpovědi ne a spíše ne. Obě možnosti jsou zastoupeny pouze 2 % respondentů.

Z výpovědí žáků vyplývá, že využívání médií v hodinách literatury k pochopení textu přispívá. 97 % žáků uvedlo, že textu lépe porozumí, pokud je text doplněn o další média. Pouze 3 % žáků textu lépe porozumí, pokud čtou pouze text v čítance.

Otázka č. 2 – Považujete výuku s využitím různých médií za užitečnou a přínosnou pro žáky? Výuka literatury (čtení) s využitím různých médií (film, časopis, interaktivní tabule, audio nahrávka, časopis, ...) mě baví.



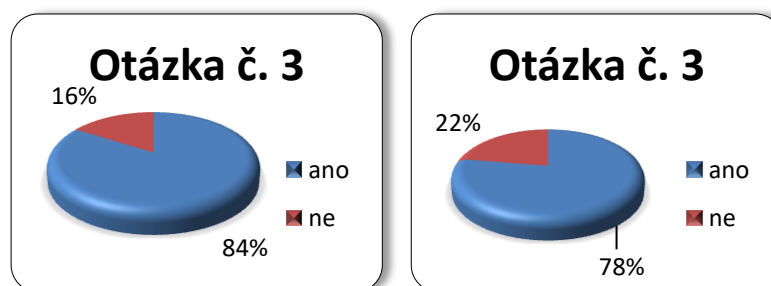
Graf 6: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2

Ve druhé otázce nás zajímalo, zda výuka literatury s využitím různých médií je užitečná a přínosná pro žáky. Odpovědi na tuto otázku jsou jednoznačné. Z celkového počtu 72 % učitelů považují výuku literatury s využitím různých médií za užitečnou a přínosnou pro žáky. K odpovědi spíše ano se přiklání 25 % učitelů. Pouze 2% respondentů danou výuku za užitečnou a přínosnou pro žáky nepovažuje. Zbylé 1 % učitelů se přiklání k odpovědi spíše ne.

Na otázku, zda mě výuka literatury s využitím různých médií baví, žáci odpovídali následovně. 46 % žáků uvedlo, že je tato výuka baví. 52 % žáků volilo odpověď spíše ano. K odpovědi ne a spíše ne se v obou případech přiklání zbylé 1 % žáků.

Otázka č. 3 – Používáte ve výuce literatury časopisy?

Hlavním předmětem našeho zájmu bylo zjistit, jaká média učitelé na prvním stupni ve výuce literatury využívají. Nejprve jsme se zeptali, zda učitelé používají ve výuce literatury časopisy.



Graf 7: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3

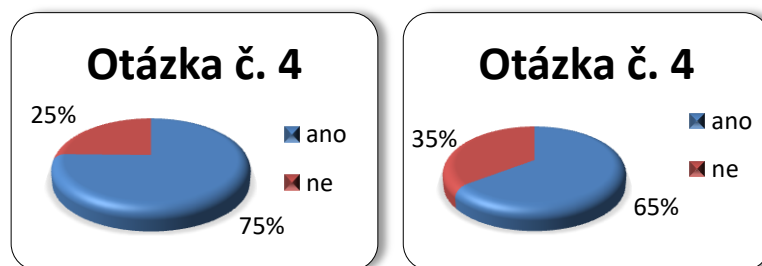
Časopisy v hodinách literatury využívá 84 % dotázaných učitelů. U této odpovědi nás nadále zajímalo, jakým způsobem časopisy využívají. Příklady využití jsou uvedené v tabulce (tabulka č. 4). Zbylých 16 % respondentů časopisy v hodinách literatury nevyužívají.

Používání časopisů ve výuce potvrzuje 78 % dotázaných žáků. 22 % žáků uvedlo, že časopisy ve výuce literatury nevyužívají.

Příklady činností	Počet respondentů	Příklady činností	Počet respondentů
Četba článků z časopisů	12	Vyhledávání obrázků	5
Křížovky a kvízy	6	Vyhledávání rýmů	3
Podklad pro referáty	6	Četba zajímavých rubrik	2
Četba a tvorba komiksu	3	Skupinová práce	1
Práce s textem	6	Motivace pro čtení	5
Vyhledávání zajímavostí	2	Inspirace pro sloh	3
Vyhledávání autorů a básníků	3	Doplnění učiva jiných předmětů	5

Tabulka 4: Příklady způsobu využití časopisů

Otázka č. 4 – Používáte ve výuce literatury filmy?



Graf 8: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4

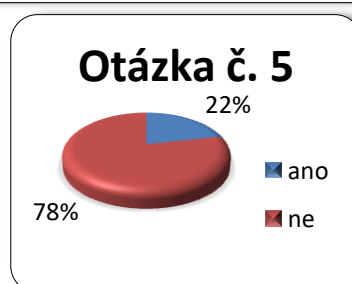
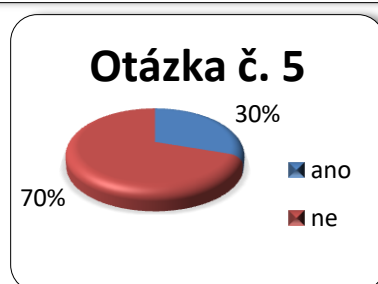
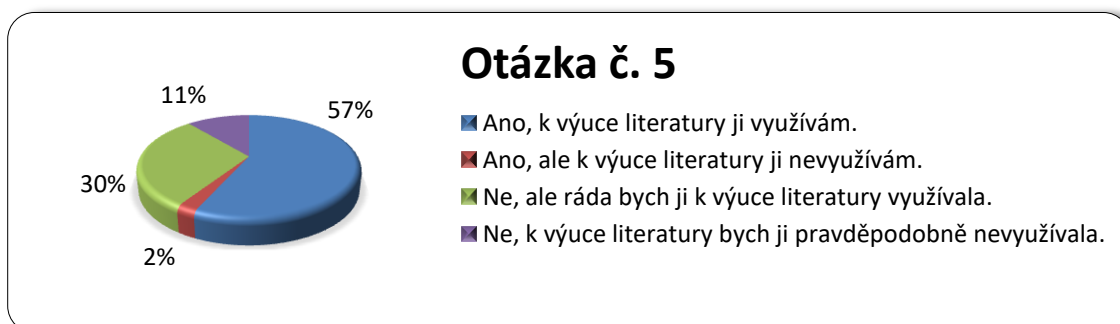
Na otázku týkající se používání filmů ve výuce literatury odpovědělo 75 % dotázaných učitel kladně. Záporně odpovědělo 25 % učitelů. Uvedené příklady způsobu používání filmů ve výuce jsou zaznamenány v tabulce (tabulka č. 5).

Využívání filmů v hodinách literatury potvrdilo 65 % žáků. Záporně odpovědělo 35 % oslovených žáků.

Příklady činností	Počet respondentů	Příklady činností	Počet respondentů
Porovnání s literární předlohou	12	Rozbor filmů, který žáci sledují doma	2
K dokreslení představy toho, o čem čteme	7	Komentář k filmu bez zvuku	2
Motivace	6	Výklad	1
Pro snazší pochopení textu	4	Vypracovávání pracovního listu během filmu	4
K odpočinku	4	Ukázka literárních žánrů	2
Doplnění výuky	7	Pro pestrost výuky	4
Podpora mluveného slova	4	Práce s filmy v návaznosti na výuku ŠVP	2

Tabulka 5: Příklady způsobu využití filmů

Otázka č. 5 – Máte ve třídě interaktivní tabuli?



Graf 9: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5

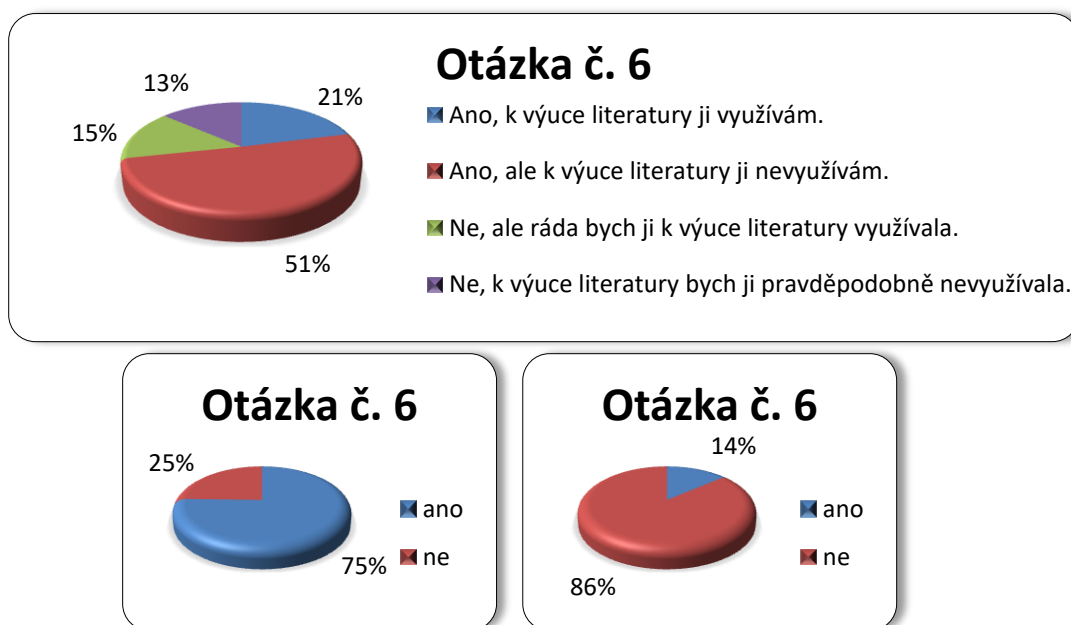
V souvislosti se zaváděním metody interaktivního vyučování nás zajímalo, zda učitelé v Ústeckém kraji mají k dispozici interaktivní tabuli a v hodinách literatury ji využívají.

Nejpočetnější zastoupení v grafickém znázornění má skupina učitelů, která k dispozici interaktivní tabuli má a v hodinách literatury ji také využívá. Tuto skupinu předsta-

vuje 57 % z celku. Pouhá 2 % respondentů uvedla, že interaktivní tabuli ve třídě má, pro výuku literatury ji však nepoužívá. Celkem 30 % dotázaných učitelů ji k dispozici nemá, rádo by ji ale využívalo. A zbylých 11 % z celku by ji pravděpodobně při výuce literatury nevyužívalo.

30 % žáků uvedlo, že ve třídě interaktivní tabuli mají. 70 % z dotázaných žáků ve třídě interaktivní tabuli nemá. Ve výuce literatury ji využívá 78 % žáků, 22 % žáků uvedlo, že ve výuce literatury interaktivní tabuli nevyužívají. To znamená, že z uvedených 30 % žáků, kteří interaktivní tabuli k dispozici má, její využívání v hodině literatury nezaznamenalo 29 % z nich.

Otázka č. 6 – Máte ve škole počítačovou učebnu a využíváte ji k výuce literární výchovy?



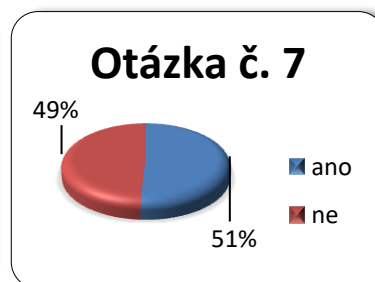
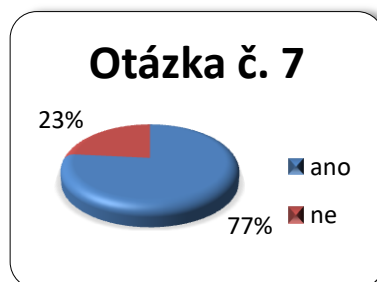
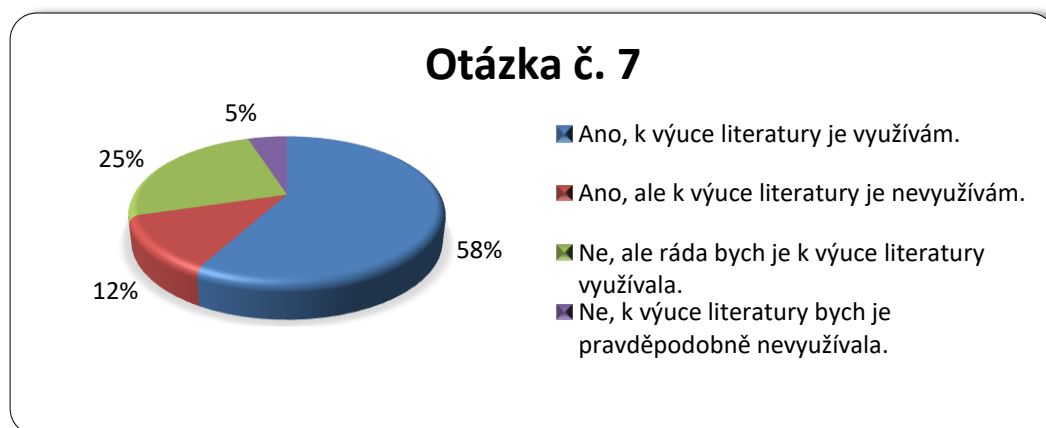
Graf 10: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 6

Výuka s počítači je dnes zcela běžná. Jsou ale školy vybavené počítačovými učebnami, ve kterých probíhá výuka literatury na prvním stupni ZŠ? Abychom zjistili odpověď, zařadili jsme otázku do našeho dotazníku.

Z celkového počtu dotázaných přibližně pětina, 21 %, ve škole počítačovou učebnu má a dokonce ji i k výuce literatury využívá. 51 % respondentů uvedlo, že počítačovou učebnu k výuce literatury nevyužívá. Třetí skupina, kterou tvoří 15 % z celku, uvedla, že by počítačovou učebnu ráda k výuce literatury využívala. 13 % z celku počítačovou učebnu ve škole nemá a pravděpodobně by ji ani nevyužívalo.

Počítačovou učebnu má na škole 75 % oslovených žáků, 25 % počítačovou učebnu nemá. K výuce literatury ji používá pouze 14 % žáků. To znamená ze 75 % žáků, kteří na škole počítačovou učebnu mají, ji pouze 18 % využívá v hodinách literatury.

Otázka č. 7 – Máte ve třídě počítač a dataprojektor?

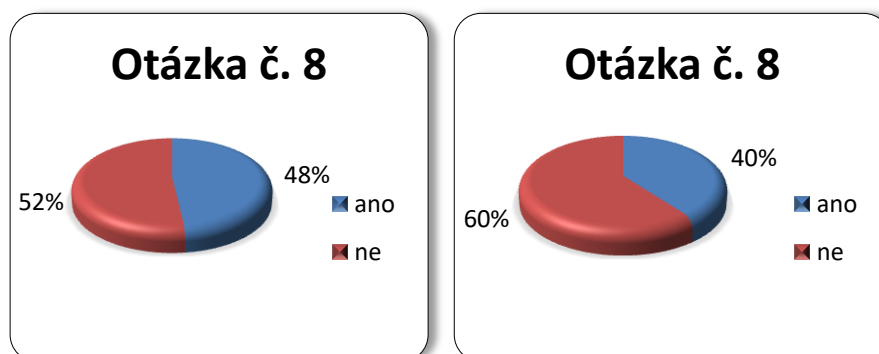


Graf 11: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 7

Dalším předmětem našeho zájmu bylo zjistit, zda učitelé využívají počítač s dataprojektorem, který se nachází přímo ve třídě. Největší zastoupení v grafu má odpověď ano, k výuce literatury je využívám. Tuto odpověď zvolilo 58 % dotázaných. Dalších 12 % z celku představuje skupinu učitelů, která počítač s dataprojektorem ve třídě má, pro výuku literatury je ale nevyžívá. Počítač s dataprojektorem ve třídě stále nemá 25 % dotázaných učitelů, kteří by je rádi pro výuku literatury využívali. Zbýlých 5 % z celku ve třídě zmíněnou techniku nemá a pravděpodobně by ji ani nevyžívalo.

Počítač s dataprojektorem má ve třídě 77 % žáků, 23 % žáků počítač s dataprojektorem ve třídě nemá. Z celkového počtu žáků 51 % uvedlo, že je používají ve výuce literatury. Zbýlých 49 % žáků je ve výuce literatury nevyžívá. To jest 69 % žáků ze 77 % žáků, kteří mají počítač s dataprojektorem ve třídě, je ve výuce literatury využívá.

Otázka č. 8 – Využíváte ve výuce literatury internet?



Graf 12: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 8

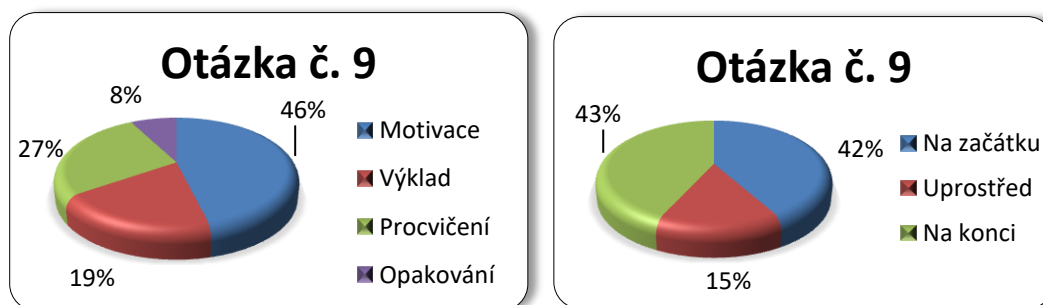
V neposlední řadě jsme se v dotazníkovém šetření zaměřili na využívání internetu. V hodinách literatury internet využívá 48 % dotázaných učitelů. 52 % prvostupňových učitelů internet nevyužívá. Příklady, jak lze internet v hodinách literatury využít, které uvedli dotázaní učitelé, jsou uvedeny v tabulce (tabulka č. 6).

S využíváním internetu se v hodinách literatury setkala 40 % žáků. Naproti tomu 60 % žáků se k využívání internetu vyjádřilo negativně.

Příklady činností	Počet respondentů	Příklady činností	Počet respondentů
Online poslech pohádek a písniček	3	Vyhledávání cizích neznámých slov	6
Vyhledávání obrázků	6	Pouštění filmů	2
Vyhledávání informací o knize, autorovi	10	Vyhledávání fotografií autorů + ilustrátorů	4
Ukázky příběhů	2	K zpracování referátů	2
Literární kvízy	1	Výukové programy	1
Vyhledávání na Wikipedii	1	Pravopisná cvičení	1

Tabulka 6: Příklady způsobu využití internetu

Otázka č. 9 – Pokud v hodinách literatury využíváte některá média zmíněná v dotazníku, v jaké fázi hodiny je využíváte nejčastěji?



Graf 13: Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9

V rámci dotazníkového šetření jsme také chtěli vědět, v jaké fázi hodiny uvedená média v hodinách literatury učitelé využívají nejčastěji. Na výběr měli učitelé 4 možnosti: motivace, výklad, procvičení, opakování. Při svém výběru zaškrtovali pouze jednu z nich.

Dotázaní učitelé média při výuce literatury nejvíce využívají ve fázi motivace. Odpověď motivace vybralo tedy 46 % z celku. Dalších 19 % respondentů média nejčastěji využívá ve fázi výkladu. 27 % z celku představuje skupinu, která média nejčastěji využívá ve fázi procvičení. V rámci opakování média využívá 8 % dotázaných učitelů.

Na otázku, v jaké fázi hodiny využívají daná média nejčastěji, žáci odpovídali následovně: 42 % vybralo možnost na začátku hodiny, tedy ve fázi motivace, 15 % uprostřed hodiny a 43 % na konci hodiny.

Otázka č. 10 – V hodinách literatury využívám i další média: (Uveďte která.)

Závěrečnou otázkou dotazníkového šetření jsme chtěli zjistit, jaká další média v hodinách literatury učitelé využívají. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v tabulce (tabulka č. 7).

Médium	Počet respondentů
CD přehrávač	27
Audiokazky	4
Knihy	2
Diktafon	3
IPad	1
DVD	2

Médium	Počet respondentů
Rozhlas	6
Tablet	2
Televize	3
Noviny	2
Čtečky	1
Žádné	20

Tabulka 7: Příklady dalších médií

Odpovědi žáků na danou otázku jsou zaznamenány v tabulce (tabulka č. 8).

Médium	Počet respondentů	Médium	Počet respondentů
CD přehrávač	53	Rozhlas/Rádio	15
Audiokázky	15	Tablet	48
Knihy	65	Televize	30
Diktafon	0	Noviny	24
iPad	10	Čtečky	3
DVD	10	Žádné	46

Tabulka 8: Příklady dalších médií – odpovědi žáků

7.2 Projekt Dobyvatele hradu

Projekt Dobyvatele hradu byl složen ze šesti tematických celků. Každému celku přísluší téma jedné autorské pohádky. Projekt se uskutečnil v rámci pěti setkání, kdy každému z nich byly věnovány 2 vyučovací hodiny, přičemž prvnímu setkání předcházela celodenní exkurze do Muzea Čtyřlístku v Doksech za účelem seznámení se s časopisem Čtyřlístek a třetí setkání propojovalo procházkou 2 tematické celky, tudíž se protáhlo na 5 vyučovacích hodin. V konečné fázi se uskutečnilo ještě závěrečné setkání, kde proběhlo vyhodnocení celého projektu a rozloučení s žáky.

Všech šest témat bylo zpracováno do podoby Powerpointových prezentací, které jsou propojené prezentací s obrázkem hradu a s otázkami pro závěrečné opakování. Ke každému tematickému celku byl zpracován také pracovní list pro žáky, který byl hlavním podkladem pro vyvození závěrů z celého projektu. Každý tematický celek byl vyhodnocen zvlášť a výsledky byly zpracovány do tabulky. Úkoly tematických celků byly sestaveny tak, abychom zjistili, zda dochází při projektové výuce literatury, podporovanou médií, k pochopení textu a k vyvolání fantazijních představ a empatie žáků.

Pro vyhodnocení jednotlivých úkolů byl vytvořen následující bodový systém:

Počet bodů	Kritéria
3	Žák splňuje daný úkol bez výhrad.
2	Žák splňuje daný úkol s drobnými výhradami.
1	Žák splňuje úkol s výhradami.
0	Žák daný úkol nesplnil.

Tabulka 9: Bodový systém

1. Tematický celek – Kát'a a Škubánek

Jak jsme již uvedli výše, prvnímu tematickému celku předcházela exkurze do Muzea Čtyřlístku v Doksech, kde se žáci v rámci komentované prohlídky seznámili s tím, jak komiks Čtyřlístek vznikl a jak se takový komiks vlastně tvoří, mimo jiné se s postavami Čtyřlístku seznámili i prostřednictvím krátkého filmu.

Po absolvování exkurze následovalo první setkání, při kterém se žáci seznámili a pracovali s úryvkem příběhu o Kátě a Škubánkovi. Jak je již uvedeno výše, při vyhodnocování jednotlivých úkolů jsme se zaměřili na to, zda žáci textu porozuměli a zda došlo k vyvolání fantazijních představ a empatie žáků. Posuzování porozumění textu

žáky jsme prováděli na základě úkolů, které ověřovaly, že žáci jsou schopní reprodukovat text podle obrázků a seřadit věty příběhu tak, jak šly v textu za sebou. Míru empatie jsme posuzovali na základě schopnosti zakreslit pokračování příběhů a fantazii na základě originality a propracovanosti nápadu. Výsledky byly zaznamenány do tabulky.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	6	7	13	10	10	8
2	6	2	0	0	3	2
1	2	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1	0

Tabulka 10: Vyhodnocení 1. tematického celku

Z tabulky vyplývá, že většina žáků neměla se splněním úkolů problém. Celkem 3 žáci měli problém reprodukovat text dle obrázků a seřadit věty tak, jak šly za sebou, 8 žáků převyprávělo příběh s drobnými chybami a ostatní pracovali bezchybně. S výjimkou jednoho chlapce byli všichni žáci schopni zakreslit pokračování příběhu, z toho 5 žáků se nechalo více či méně ovlivnit svými spolužáky.

2. Tematický celek – Mach a Šebestová

Během druhého setkání byl žákům představen úryvek z příběhu o Machovi a Šebestové. Porozumění textu žáci prokazovali při závěrečném doplňování slov do textu. Fantazii naopak při uvažování nad tím, o čem by mohl příběh být a jak spolu slova na obrázcích mohou souviset. A empatii při vžívání se do role Macha.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	11	9	5	2	4	5
2	2	1	6	4	6	3
1	0	0	1	3	1	0
0	1	0	2	1	3	2

Tabulka 11: Vyhodnocení 2. tematického celku

21 žáků doplnilo všechna slova do textu správně, 3 žáci v jednom případě chybovali a 1 chlapec nebyl schopný doplnit slova vůbec. Vyjádřit nápad v roli Macha zvládlo 7 žáků samostatně, 10 žáků s drobnou pomocí, 4 žáci se nechali inspirovat od svých spolužáků a 3 žáci nebyli schopní Machův nápad vymyslet. Při uvažování nad tím, o čem by mohl příběh být, bylo schopno 9 žáků propojit všechna 4 slova, 9 žáků našlo souvislost mezi třemi slovy, 1 žák mezi dvěma slovy a 5 žáků nebylo schopno nalézt mezi danými slovy souvislost.

3. Tematický celek – Skřítek a Svatojánská noc v lese

V průběhu třetího setkání se žáci seznámili s úryvkem pohádky Skřítek a Svatojánská noc v lese. V úvodu lekce se žáci zaposlouchali do zvuků lesa v noci, který v nich měl vyvolat obdobné pocity, jaké zažíval hlavní hrdina příběhu. To, zda se žáci dokázali do hlavního hrdiny vcítit, ukázala následná reflexe. Při vyplňování pracovního listu žáci prokazovali, zda danému textu porozuměli. Vyvolání fantazijních představ jsme posuzovali na základě posledního cvičení pracovního listu, ve kterém žáci vymýšleli, jaký zázrak se mohl stát po vyřknutí zaklínadla.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	8	3	5	2	6	4
2	2	5	4	6	6	4
1	3	2	4	1	2	0
0	1	0	1	1	0	2

Tabulka 12: Vyhodnocení 3. tematického celku

Otázky na porozumění textu dokázalo bezchybně vyplnit 11 žáků, 7 žáků jednou chybovalo, 5 žáků chybovalo vícekrát a 1 chlapec nebyl schopný otázky správně zodpovědět. Správné pocity hlavního hrdiny dokázalo správně odhadnout 17 žáků, z nich 7 zcela přesně, 5 žáků mělo se soustředěním velké potíže a 2 žáci se nedokázali do role chlapce vcítit vůbec. Celkem 20 žáků vymyslelo zajímavé pokračování příběhu, z toho 10 žáků odpovědělo celou větou. Dvěma žákům vymýšlení zázraku činilo velké potíže a 2 dívky nevymyslely nic.

4. Tematický celek – Princezna Pampeliška

Tématem 4. setkání byla pohádka s názvem Princezna Pampeliška. Pohádku si žáci přečetli samostatně. Porozumění textu jsme si ověřili kontrolními otázkami. Dalším cvičením na porozumění textu bylo seřadit jednotlivé kroky receptu tak, jak jdou za sebou. Po zodpovězení otázek týkajících se textu se každý žák vžil do role prince a pokusil se vymyslet úkol, který by byl vhodný k nalezení pravé princezny Pampelišky. Jednotlivé úkoly žáci vymýšleli na základě své fantazie, kterou také následně využili při vykonávání vybraného úkolu.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	3	5	12	8	7	6
2	10	3	0	0	5	2
1	1	2	0	0	0	0
0	0	0	2	2	2	2

Tabulka 13: Vyhodnocení 4. tematického celku

Všichni žáci seřadili jednotlivé kroky receptu správně. Na otázky týkající se textu odpovědělo zcela správně pouze 8 žáků, ostatní odpověděli s menšími či většími chybami. Úkol pro nalezení princezny Pampelišky vymyslelo 20 žáků, 4 žáci úkol nevymysleli. Z 20 vymyšlených úkolů se 7 neshodovalo s daným tématem.

5. Tematický celek – Autíčko Tút

Předposlední tematický celek se zabývá tématem aut, konkrétně pohádkou Autíčko Tút. Nejprve se žáci dle své fantazie pokoušeli odhadnout, jaká slova v písničce chybí. Porozumění textu prokazovali vyplňováním pracovního listu. Do role hrdinů příběhů se žáci vcítli ve chvíli, kdy doplňovali do rozvrhu hodin předmět, který by se jim líbil, kdyby chodili do autoškoly, při vymýšlení opět uplatňovali svoji fantazii.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	4	6	8	9	8	9
2	8	2	4	1	4	1
1	2	2	2	0	2	0
0	0	0	0	0	0	0

Tabulka 14: Vyhodnocení 5. tematického celku

10 žáků vyplnilo pracovní list zcela správně, dalších 10 žáků nepojmenovalo správně dopravní značky a zbylí 4 žáci chybovali i ve vyplňování rozvrhu hodin. Většina žáků byla schopná se vcítit do role žáka autoškoly a vymyslet předmět, který by je

v takové škole bavit. Pouze 2 žáci měli s vymyšlením předmětu potíže. Při odhadování chybějících slov v písničce byli až na 2 žáky všichni žáci schopni vymyslet nějaký typ.

6. Tematický celek – Bob a Bobek

Poslední setkání se věnovala pohádce Bob a Bobek. Žáci porozumění textu prokazovali při komparaci knihy s filmem. Naopak empatii a fantazii měli možnost uplatnit v aktivitách s názvem Herci a Daběři.

Bodové ohodnocení	Porozumění textu		Empatie žáků		Fantazijní představy	
	Počet dětí		Počet dětí		Počet dětí	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
3	7	1	2	2	2	2
2	3	5	6	2	6	2
1	2	2	4	4	4	4
0	2	2	2	2	2	2

Tabulka 15: Vyhodnocení 6. tematického celku

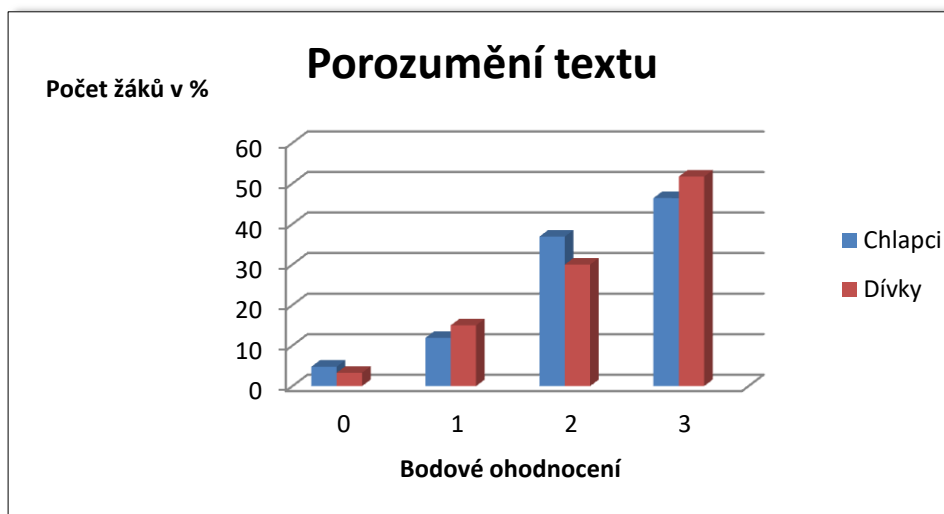
8 žáků bylo schopno vymyslet 3 a více rozdílů mezi filmem a knihou, dalších 8 žáků vymyslelo 2 rozdílů, 4 žáci byli schopni zaznamenat 1 rozdíl a 4 žáci rozdíl nezaznamenali. Aktivity s názvem Herci a Daběři se ukázaly jako velmi obtížné. Pouze jedna skupina, tedy 4 žáci, zvládla obě aktivity. Dalších 8 žáků mělo při plnění těchto úkolů drobné potíže. Zbylým 12 žákům činilo splnění úkolu velké potíže, z toho 4 žáci dokonce nebyli vůbec schopni daný úkol splnit.

Závěr projektu

Pro naše poslední setkání byla vyhrazena 1 vyučovací hodina, během které jsme si ověřili, co si žáci z předchozích hodin zapamatovali. Hlavní náplní hodiny bylo 6 kvízových otázek, na které žáci odpovídali ano nebo ne. Za každou správnou odpověď si mohli vybarvit jeden dílek hradu, který získali za absolvování každého tematického celku. Z celkového počtu 24 žáků jich 18 odpovědělo na všechny otázky správně, a tudíž se stali opravdovými dobyvateli hradu.

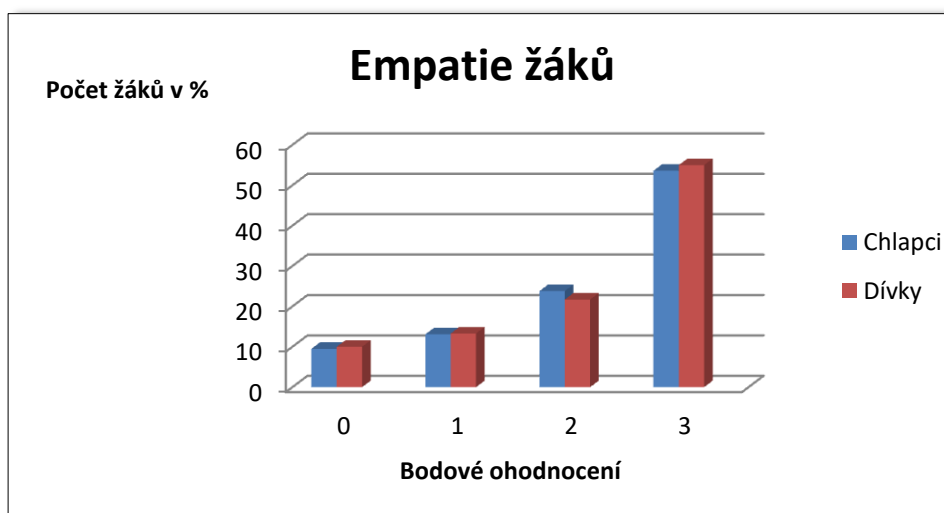
Cílem projektu bylo využít média k tomu, aby přispěla ve výuce literatury k pochopení textu autorských pohádek, k vyvolání fantazijních představ a empatie žáků. Abychom zjistili, zda byl cíl naplněn, provedli jsme aritmetický průměr počtu žáků

u každého bodového ohodnocení u každého tematického celku, převedli ho na procenta, zaokrouhlili na jedno desetinné místo a výsledné hodnoty zpracovali do podoby sloupcového grafu.



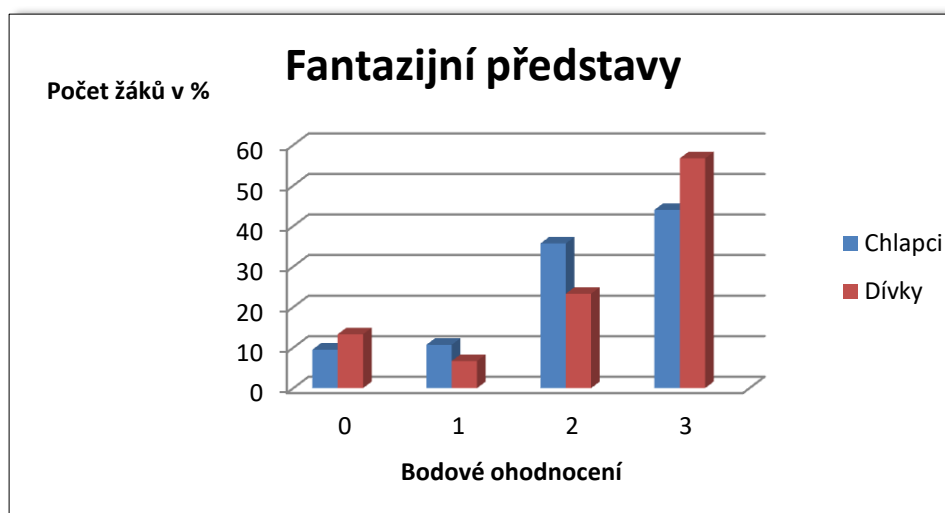
Graf 14: Vyhodnocení úkolů zaměřených na porozumění textu

V rámci celého projektu úkoly na porozumění textu zvládlo 51,7 % dívek a 46,4 % chlapců splnit bez výhrad. 30 % dívek a 36,9 % chlapců splnilo dané úkoly s drobnými výhradami. 15 % dívek a 11,9 % chlapců mělo při plnění úkolů větší potíže a 3,3 % dívek a 4,8 % chlapců úkoly nesplnili.



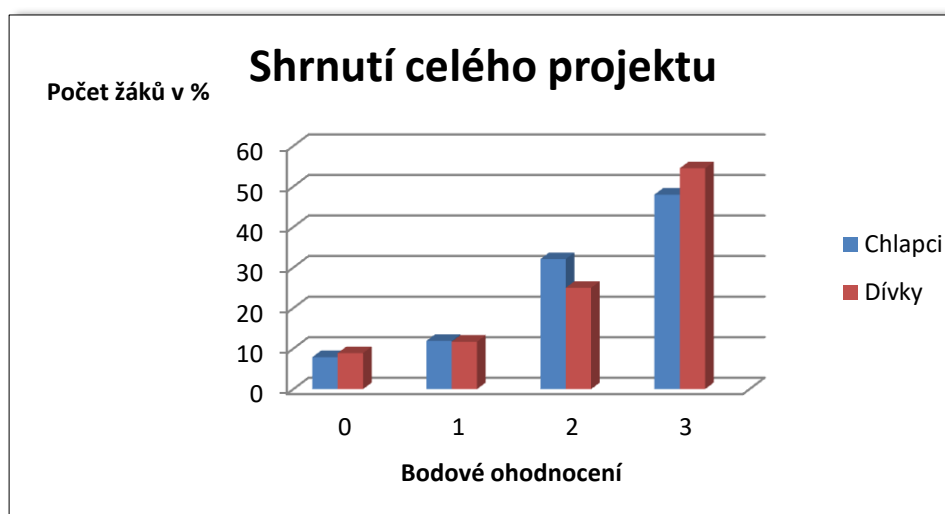
Graf 15: Vyhodnocení úkolů zaměřených na empatii žáků

V rámci celého projektu úkoly na umění vcítit se do jednotlivých postav příběhů zvládlo 55 % dívek a 53,6 % chlapců zvládlo bez výhrad. S drobnými výhradami úkoly splnilo 21,7 % dívek a 23,8 % chlapců. Velké potíže mělo s úkoly 13,3 % dívek a 13,1 % chlapců. Zbylých 10 % dívek a 9,5 % chlapců úkoly nezvládli.



Graf 16: Vyhodnocení úkolů zaměřených na vyvolání fantazijních představ

Úkoly, které měly u žáků vyvolat fantazijní představy, splnilo 56,7 % dívek a 44 % chlapců bez výhrad. Dané úkoly splnilo 23,3 % dívek a 35,7 % chlapců s drobnými výhradami. S výhradami úkoly splnilo 6,7 % děvčat a 10,7 % chlapců. Zbýlých 13,3 % děvčat a 9,5 % chlapců úkoly nesplnilo.



Graf 17: Shrnutí celého projektu

Bezchybně zvládlo všechny úkoly 54,5 % dívek a 48 % chlapců. S drobnými výhradami v rámci celého projektu uspělo 32,1 % chlapců a 25 % děvčat. Obtíže při vykonávání všech úkolů mělo 11,7 % dívek a 11,9 % chlapců. V projektu neuspělo 8,9 % dívek a 7,9 % chlapců.

8 Interpretace výzkumného šetření a závěr z praktické části

Výzkumné šetření bylo rozděleno na 2 části. Hlavním cílem první části výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé na 1. stupni základní školy v Ústeckém kraji využívají v hodinách literatury různá média a jakým způsobem. Cílem druhé části výzkumného šetření bylo realizací projektu ověřit, zda žáci ve výuce literatury, podporovanou médií, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie.

První část šetření jsme provedli pomocí metody dotazníku pro učitele a zároveň pro žáky. Vyhodnocení druhé části šetření bylo provedeno analýzou pracovních listů, vypracovaných žáky. Jako doplňkovou metodu jsme zvolili pozorování a rozhovor. Při formulaci problémů jsme vycházeli ze stanovených cílů. Na základě šetření jsme došli k následujícím závěrům:

Problém č. 1

Využívají učitelé na 1. stupni ZŠ v Ústeckém kraji různá média v hodinách literární výchovy?

Z 81 dotázaných učitelů jich 84 % využívá k výuce literatury časopisy, 75 % z celku využívá filmy, 57 % z celku pracuje s interaktivní tabulí, 58 % učitelů využívá počítač s diaprojektorem a 48 % používá internet. Mezi další média, se kterými v hodinách literatury dotázaní učitelé pracují, patří například CD přehrávač, knihy, audiokázky, tablet, diktafon, noviny, atd. Prostřednictvím dotazníků jsme zjistili, že každý z dotázaných učitelů při výuce literatury využívá minimálně dvě různá média.

Abychom si ověřili pravdivost údajů, vytvořili jsme obdobný dotazník pro žáky. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že ne vždy se odpovědi učitelů shodují s odpověďmi žáků. Největší rozdíl jsme zaznamenali v otázce č. 5, týkající se využívání interaktivní tabule v hodinách literatury. Ačkoli jsme učitele informovali o tom, že výsledky výzkumného šetření poslouží pouze jako podklad pro zpracování diplomové práce, domníváme se, že vzniklé rozdíly mezi učiteli a žáky vznikly zejména kvůli strachu učitelů, jak bude s výsledky naloženo. V dotaznících od žáků jsme se setkali s 10 případy, kdy bylo v hodinách literatury použito pouze jedno médium, čítanka. Ostatní žáci uváděli vždy minimálně dvě média, a proto můžeme říci, že učitelé na 1. stupni ZŠ v Ústeckém kraji různá média v hodinách literární výchovy využívají.

Problém č. 2:

Prispívá dle prvostupňových učitelů v Ústeckém kraji výuka literatury s využitím různých médií k hlubšímu pochopení textů, a tudíž je pro žáky přínosná?

Jelikož žijeme v době, kde se média často stávají dobrým učitelovým pomocníkem při vyučování, očekávali jsme kladnou odpověď. Budeme-li se opírat o výsledky výzkumného šetření, pak 96 % učitelů si myslí, že média k hlubšímu pochopení textu přispívají nebo spíše přispívají. 97 % dotázaných učitelů považuje nebo spíše považuje danou výuku pro žáky přínosnou. Tento výsledek naší domněnku potvrzuje.

To, že výuka literatury s využitím různých médií přispívá k hlubšímu pochopení textu, vyplynulo i z dotazníků určených pro žáky. 97 % žáků uvedlo, že lépe porozumí textu, když je doplněn filmem, audio nahrávkou, fotografiemi, obrázky, články z časopisů, ... Téměř všichni žáci, konkrétně 98 %, uvedli, že je výuka literatury podporovaná médii baví nebo spíše baví.

Problém č. 3

Dokážou žáci při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, porozumět textu a vcítit se do jednotlivých postav?

Úkoly orientované na porozumění textu bezchybně či s menšími výhradami zvládlo 81,7 % děvčat a 83,3 % chlapců. Ostatní žáci měli při plnění těchto úkolů velké potíže. Z celkového počtu 3,3 % dívek a 4,8 % chlapců neuspělo vůbec. Co se týká úkolů zaměřených na empatii žáků, více než polovina žáků, konkrétně 55 % děvčat a 53,6 % chlapců, zvládla úkoly bez výhrad. Odpověď na tuto otázku můžeme, na základě výše uvedených výsledků, vyhodnotit kladně.

Problém č. 4

Dochází u žáků při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, k vyvolání fantazijních představ?

Úkoly, které měly u žáků vyvolat fantazijní představy, splnilo 80 % dívek a 79,7 % chlapců bez výhrad či s drobnými výhradami. S výhradami úkoly splnilo 6,7 % děvčat a 10,7 % chlapců. Na základě toho můžeme říci, že k vyvolání fantazijních představ u žáků v tematické projektové výuce, podporované médii, dochází.

Problém č. 5

Vykazují dívky v práci s textem při tematické projektové výuce literatury, podporované médii, vyšší úspěšnost než chlapci?

Vezmeme-li v potaz všechny oblasti, kterých se projekt týkal a vypočteme z nich průměrný počet bodů, jakých žáci dosahovali, vyjde nám 2,47 bodů pro dívky a 2,39 bodů pro chlapce. Rozdíl mezi průměrným počtem bodů činí 0,08 ve prospěch dívek. Jelikož je rozdíl zanedbatelný, nelze jednoznačně určit, zda dívky během tematické projektové výuky, podporované médii, vykazují při práci s textem větší úspěšnost než chlapci.

III SOUBOR AKTIVIZUJÍCÍCH ÚLOH

Tematický celek č. 1

Název	Káťa a Škubánek – Hana Lamková, Josef Lamka, Libuše Koutná
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Představení projektu, výroba desek, hra Semafor, četba úryvku – čtou žáci, reprodukce textu podle ilustrací, vypracování pracovního listu
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 1), čítanka, 3 barevné kartičky pro každého žáka (zelená, oranžová, červená), pracovní list č. 1
Cíl	<ul style="list-style-type: none">○ Žák se seznámí s projektem Dobytelé hradu.○ Žák čte s porozuměním daný text.○ Žák pracuje s literárním textem podle pokynů učitele.○ Žák reprodukuje text podle ilustrací.○ Žák je schopný zakreslit pokračování příběhu.

Průběh setkání:

1. **Úvod** – seznámení s projektem (5 minut)
2. **Výroba desek** (15 minut)
3. **Hra Semafor** – otázky týkající se exkurze do Muzea Čtyřlístku v Doksech (10 minut)
 - Rozdáme každému dítěti 3 kartičky – červenou, oranžovou, zelenou.
 - Promítneme otázky na interaktivní tabuli.
 - Žáci u každé odpovědi vybírají ze 3 možností označenými barvami.
 - Následně zvedají kartičky příslušné barvy, učitel tak má přehled o odpovědích jednotlivých žáků.
 - V rámci okamžité kontroly u každé otázky promítneme správnou odpověď.
 - Žák, který má vše správně vítězí.
4. **Zhodnocení exkurze** (5 minut)

Učitel pokládá otázky a žáci odpovídají.

 - Co vás během exkurze nejvíce zaujalo?
 - Jak se jmenují hlavní hrdinové časopisu Čtyřlístek?
 - Znáte i jiné komiksy, které v časopise Čtyřlístek vycházely?
 - Jedním z nich je komiks Káťa a Škubánek, který si dnes společně vytvoříme.
5. **Četba úryvku** (10 minut)
6. **Reprodukce textu podle ilustrací** (10 minut)
 - Žáky rozdělíme do 6 skupin po 4 žácích.

- Na tabuli promítneme obrázky.
 - Na základě obrázků žáci ve skupině popisují, o čem příběh byl.
7. **Přestávka** (10 minut)
8. **Reprodukce textu podle ilustrací** (15 minut)
Zástupce z každé skupiny převypráví příběh před třídou.
9. **Pracovní list** (20 minut)
- Rozdáme žákům pracovní list.
 - Žáci si nejprve rozstříhají text a na lavici seřadí věty tak, jak šly v textu za sebou.
 - Po společné kontrole nalepí věty do připravených bublin komiksu.
 - Do posledního políčka žáci zakreslí pokračování příběhu dle své fantazie.
 - Někteří žáci představí svůj závěr příběhu spolužákům.
10. **Závěr** (10 minut)
- Co je to komiks?
 - Co se zobrazuje v tzv. bublinách?
 - Znáte nějaké další komiksy?
11. **Reflexe** (2 minuty)
- Jaký konec z těch, co jste slyšeli, se vám líbil nejvíce?

Tematický celek č. 2

Název	Mach a Šebestová – Miloš Macourek
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Hádanky, odvození příběhu, četba úryvku – čtou žáci, čte učitel, vypracovávání pracovního listu, Kouzelné sluchátko, promítání filmu
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 2), úryvek textu, pracovní list č. 2, rekvizita sluchátka
Cíl	<ul style="list-style-type: none"> ○ Žák čte s porozuměním daný text. ○ Žák pracuje s literárním textem podle pokynů učitele. ○ Žák umí pomocí klíčových slov odvodit, o čem příběh bude. ○ Žák je schopný odvodit, jak bude příběh pokračovat. ○ Žák je schopný zaznamenat, o čem příběh byl. ○ Žák dokáže vhodně doplnit slova do textu.

Průběh setkání:

1. **Úvod** – představení tématu druhého setkání spuštěním prezentace (2 minuty)

2. **Hádanky** (8 minut)
 - O čem si dnes budeme číst?
 - Na tabuli promítneme hádanky.
 - Úkolem žáků je dané hádanky vyřešit.
 - Řešením hádanek jsou klíčová slova příběhu.
3. **Odvození příběhu** (10 minut)
 - Na tabuli promítneme obrázky klíčových slov.
 - Úkolem žáků je zamyslet se nad tím, jak spolu daná slova mohou souviset.
4. **Četba 1. úryvku** (15 minut)
 - Zelenou pastelkou žáci podtrhnou klíčová slova, která se v textu objevila.
5. **Četba 2. úryvku** (10 minut)
 - Úryvek čte učitel.
 - Žáci pozorně poslouchají. Pokud uslyší klíčové slovo, tlesknou.
6. **Přestávka** (10 minut)
7. **Pracovní list** (10 minut)
 - Rozdáme žákům pracovní list.
 - Na tabuli se objeví otázka: Jaký nápad měl Mach?
 - Žáci své odpovědi zaznamenají do pracovního listu.
8. **Kouzelné sluchátko** (12 minut)
 - Učitel si vezme rekvizitu sluchátka a utvoří s žáky kruh.
 - Každý žák si představí, že je Mach a řekne do sluchátka své přání.
9. **Promítání filmu** (10 minut)
 - Promítneme film.
 - Žáci během sledování zjišťují, jaký nápad měl Mach doopravdy.
 - Správnou odpověď zaznamenají do pracovního listu.
10. **Shrnutí příběhu** (10 minut)
 - V rámci shrnutí příběhu žáci doplní klíčová slova do vět.
11. **Reflexe** (3 minuty)
 - Co se mi dnes líbilo/ nelíbilo?
 - Jak se mi dnes pracovalo?

Tematický celek č. 3

Název	Skřítek a svatojánská noc v lese – Ilka Pacovská
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Poslech zvukového záznamu, poznávání a vyhledávání lesních zvířat, četba, vyhledávání informací v textu, zadání úkolů na procházku
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 3), připojení na internet, různé encyklopedie, časopisy, text Skřítek a svatojánská noc v lese, pracovní list č. 3, fáborky, láhev se svíčkou, tašku
Cíl	<ul style="list-style-type: none">○ Žák čte s porozuměním daný text.○ Žák pracuje s literárním textem podle pokynů učitele.○ Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.

Průběh setkání:

1. **Úvod** – zahájení hodiny, představení tématu (2 minuty)
2. **Poslech** (13 minut)
 - Učitel pustí zvukový záznam lesa.
 - Žáci se pohodlně posadí, zavrou oči a zaposlouchají se do hudby.Reflexe
 - Na jakém místě si myslíš, že jsi byl?
 - V jakou denní dobu jsi tam byl?
 - Co jsi slyšel?
 - Jak ses cítil?
3. **Lesní zvířata** (20 minut)
 - Žáci z obrázků na interaktivní tabuli vybírají zvířata, která nepatří mezi lesní.
 - Následně utvoříme 6 skupin po 4 žácích.
 - Úkolem žáků je z dostupných encyklopedií ve skupině vyhledat a zapsat, co nejvíc lesních zvířat.
 - Skupina s největším počtem lesních zvířat vyhrává.
4. **Četba 1. úryvku** (10 minut)
5. **Přestávka** (10 minut)
6. **Četba 2. úryvku** (15 minut)
7. **Vyhledávání informací v textu** (20 minut)
 - Rozdáme žákům pracovní list.
 - Žáci nejprve pastelkou zakroužkují zvířata, která se v textu objevila.
 - Následně v textu vyhledají odpovědi na otázky uvedené v pracovním listu.

8. **Zadání úkolů na procházku** (10 minut)

Na interaktivní tabuli promítneme úkoly, které žáci musí na procházce splnit.

9. **Procházka** (60 minut)

Tematický celek č. 4

Název	Princezna Pampeliška – Dagmar Tomášková
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Básnička, četba, vyhledávání informací, vymyšlení úkolů, vypracovávání pracovního listu, příprava nálevu, zdobení sklenic
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 4), pracovní list č. 4, text, časopis Mateřídouška 4/2016, látky, nůžky, provázek, barvy na sklo
Cíl	<ul style="list-style-type: none">○ Žák čte s porozuměním daný text.○ Žák pracuje s literárním textem podle pokynů učitele.○ Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.○ Žák řadí text tak, jak jde za sebou.

Průběh setkání:

1. **Úvod** – zahájení hodiny, představení tématu (2 minuty)
2. **Motivační básnička** (5 minut)
 - Učitel čte báseň po verších, žáci po něm opakují.
3. **Četba 1. úryvku** (8 minut)
 - Každý sám si přečte 1. úryvek.
4. **Vyhledávání informací** (5 minut)
 - Na tabuli promítneme otázky související s textem.
 - Žáci by měli být schopní na základě četby na ně odpovědět.
5. **Četba 2. úryvku** (10 minut)
6. **Vymyšlení úkolů pro dívky v okolí** (15 minut)
 - Každý žák si představí, že je princ a zamyslí se nad úkolem, který by byl vhodný pro nalezení princezny Pampelišky.
 - Učitel všechny nápady zaznamenává na tabuli.
 - Učitel jako rádce nakonec jako vhodný úkol vybere přípravu pampeliškového sirupu.
7. **Přestávka** (10 minut)
8. **Pracovní list** (15 minut)
 - Rozdáme žákům pracovní list.

- Žáci na základě četby kroužkují ingredience, které potřebují na přípravu sirupu.
- Dalším úkolem je seřadit kroky receptu tak, jak jdou za sebou.
- Žáky rozdělíme do 6 skupin po 6 žácích.
- Ve skupinách mají možnost za pomoci časopisu si své odpovědi zkontrolovat.

9. Příprava nálevu + zdobení sklenic (25 minut)

- Ve skupinách žáci splní první krok receptu.
- Posledním jejich úkolem je ozdobit sklenice, do kterých posléze pampeliškový sirup nalijeme.

10. Reflexe – zhodnocení celého dne (5 minut)

- Co se ti na dnešním dni líbilo nejvíce?
- Jak se ti pracovalo ve skupině?

Tematický celek č. 5

Název	Autíčko Tút – Hana Lamková
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Písnička – doplňování chybějících slov, četba, převyprávění příběhu, vyhledávání hlavních postav, vypracovávání pracovního listu, písnička – zpěv, reflexe
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 5), připojení na internet, pracovní list č. 5, čítanka
Cíl	<ul style="list-style-type: none"> o Žák pracuje s literárním textem podle pokynů učitele. o Žák pracuje s literárním textem podle svých možností. o Žák čte s porozuměním daný text. o Žák je schopný na základě poslechu doplnit slova do textu. o Žák vyhledává v textu potřebné informace.

Průběh setkání:

- 1. Úvod – zahájení hodiny, představení tématu (2 minuty)**
- 2. Písnička Auta (23 minut)**
 - Rozdáme žákům pracovní list.
 - Žáci na základě poslechu písničky doplňují chybějící slova.
 - Následně žáci v písničce podtrhávají všechny značky aut.
- 3. Četba úryvku (10 minut)**
- 4. Převyprávění příběhu (10 minut)**
 - Společně s žáky utvoříme kruh.
 - Každý žák řekne svými slovy jednu větu příběhu, společně tak celý příběh převyprávíme.

5. **Přestávka** (10 minut)
6. **Vyhledávání hlavních postav** (10 minut)
 - Žáci v textu vyhledávají hlavní postavy a na tabuli zapisují značky těchto aut. Shodují se s těmi, co byly uvedeny v písničce?
7. **Pracovní list** – samostatná práce s textem (15 minut)
 - Žáci samostatně vypracovávají úkoly na pracovním listu.
8. **Zpěv** (10 minut)

Na závěr hodiny si všichni společně píseň zazpíváme.
9. **Reflexe** (10 minut)

Proč je důležité, aby autíčko chodilo do školy?

Proč je důležité, abys ty chodil do školy?

Jaký předmět máš ve škole nejraději?

Tematický celek č. 6

Název	Bob a Bobek – Vladimír Jiránek
Ročník	Druhý
Časový rámec	2 vyučovací hodiny
Průřezové téma	Osobnostní a sociální výchova
Klíčové kompetence	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Činnosti	Klobouk kouzelníka Pokustóna, četba, zhlédnutí filmu, porovnání knihy a filmu, Herci, Daběři, vypracovávání pracovního listu
Pomůcky	Prezentace v programu PowerPoint (viz příloha – Prezentace 6), přístup na internet, pracovní list č. 6, text pohádky
Cíl	<ul style="list-style-type: none"> ○ Žák pracuje literárním textem podle pokynů učitele. ○ Žák pracuje s literárním textem podle svých možností. ○ Žák čte s porozuměním daný text. ○ Žák porovnává rozdíl mezi knihou a filmem. ○ Žák je schopný okomentovat film bez zvuku. ○ Žák na základě poslechu pantomimicky vyjadřuje děj příběhu.

Průběh setkání:

1. **Úvod** – zahájení hodiny, představení tématu (2 minuty)
2. **Klobouk kouzelníka Pokustóna** (10 minut)
 - Žáci utvoří dvojice.
 - Učitel poklepe na interaktivní tabuli.
 - Z klobouku vyletí lísteček se jedním jménem známé pohádkové dvojice.
 - Žák, který jako první správně vysloví druhého člena pohádkové dvojice, postupuje do dalšího kola.
 - Zvítězí žák, který jako první uhádne posledního člena pohádkové dvojice, kterým je Bob a BOBEK.

3. **Četba úryvku č. 1** (13 minut)
4. **Četba úryvku č. 2** (10 minut)
Čte učitel, žáci pozorně poslouchají a sledují text.
5. **Promítání filmu** (10 minut)
Učitel žákům promítne film, žáci film bedlivě sledují a snaží se vypořádat rozdíly mezi knihou a filmem.
6. **Přestávka** (10 minut)
7. **Porovnání knihy a filmu** (10 minut)
 - Žáci své postřehy rozdílů zaznamenávají do tabulky na interaktivní tabuli.
8. **Herci** (15 minut)
 - Rozdělíme žáky do šesti skupin po čtyřech.
 - Žáci se ve skupině domluví, kdo bude mít jakou roli.
 - Pustíme žákům film bez obrazu.
 - Žáci pantomimicky předvádí, co se ve filmu odehrává.
9. **Daběři** (15 minut)
 - Žáci se ve skupině domluví, kdo bude mít jakou roli.
 - Pustíme žákům film bez zvuku.
 - Žáci mají za úkol jednoduchými větami okomentovat, co se ve filmu odehrává.
10. **Pracovní list** (3 minut)
 - Žáci vybarví obrázek té aktivity, která se jim lépe dařila.
11. **Reflexe** (2 minuty)
Učitel položí žákům otázku.
 - Jaká aktivita se vám líbila více a proč?

ZÁVĚR

Hlavním cílem naší diplomové práce bylo zjistit, jaká média a jakým způsobem je využívají učitelé na prvním stupni základní školy v hodinách literární výchovy a realizaci projektu ověřit, zda žáci ve výuce literatury, podporovanou médii, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie.

Aby bylo toto téma komplexně zpracováno, bylo nutné vycházet a opírat se o základní teoretická východiska dané problematiky. V teoretické části jsme se zaměřili na problematiku literární výchovy na prvním stupni základní školy. Dále v práci hovoříme o multimédiích. Přičemž stěžejním úsekem teoretické části je kapitola, týkající se využití médií ve výuce literatury na prvním stupni základní školy.

Praktická část se zabývá využíváním médií v hodinách literatury na 1. stupni základní školy. Realizovaným výzkumným šetřením, založeným jak na dotaznících pro učitele, tak na dotaznících pro žáky, bylo prokázáno, že učitelé mají k využívání médií při výuce literatury pozitivní přístup a v hodinách literatury využívají různá média. Dle výpovědi respondentů patří kromě knih a čítanek mezi nejpoužívanější média časopisy a filmy. Největší rozdíly mezi učiteli a žáky byly zaznamenány ve využívání informačních a komunikačních technologií. Ačkoliv jsme učitele informovali o tom, že výsledky výzkumného šetření poslouží pouze jako podklad pro zpracování diplomové práce, domníváme se, že vzniklé rozdíly mezi učiteli a žáky vznikly zejména kvůli strachu učitelů, jak bude s výsledky naloženo.

S využíváním technologií souvisí materiální vybavenost škol. Přestože výroční zpráva České školní inspekce (Výroční zpráva ČSI, 2013) dokládá zvýšení kvality materiálního vybavení škol, výzkumné šetření ukázalo, že situace v Ústeckém kraji není zcela příznivá. Nedostatky v technologickém vybavení škol ukázal i průzkum společnosti AV MEDIA (Anon, 2016), kterého se zúčastnilo 457 pedagogů z 85 základních škol. Úroveň technologické vybavenosti učeben a jejich začlenění do výuky učitelé měli ohodnotit známkou. Pouze čtvrtina prvostupňových učitelů hodnotila technologickou vybavenost na výbornou, ostatní vnímali jisté nedostatky.

Daná média učitelé nejčastěji využívají ve fázi motivace. Námětů, jak média v hodinách literární výchovy využít je mnoho. Učitelé v Ústeckém kraji využívají časopisy například k četbě zajímavých článků, či k řešení hádanek a kvízů. Mezi nejoblíbenější aktivitu související s filmem patří komparace filmu s literární předlohou. Příkladem

způsobu využití internetu je vyhledávání informací o knize a autorovi a vyhledávání obrázků.

Cílem druhé části výzkumného šetření bylo realizací projektu ověřit, zda žáci ve výuce literatury, podporovanou médií, porozumí textu autorských pohádek a dojde u nich k vyvolání fantazijních představ a empatie. Projekt *Dobývatele hradu* byl složen ze šesti tematických celků. Jednotlivé úkoly byly sestaveny tak, abychom zjistili, zda byly cíle projektu naplněny. Na základě šetření jsme došli k závěru, že cíle projektu naplněny byly. Nelze však jednoznačně říci, zda k tomu opravdu přispělo zapojení různých médií do výuky. Přesto si tróufáme tvrdit, že využívání různých médií ve výuce literatury má svůj význam, neboť text v kombinaci s obrazem, hudbou, mluveným slovem, filmem atd. žáci vnímají více smysly. Vnímání textu více smysly pak nejen umocňuje zážitek z literárního díla, ale také zohledňuje rozdílné učební styly žáků, a tím jim napomáhá při práci s textem. Během projektu jsme se setkali pouze s kladnými reakcemi, a to všech tří zúčastněných stran (diplomantka, žáci, třídní učitelka). I tyto reakce potvrzují významnost zapojení různých médií do výuky literatury.

Výzkumné šetření je třeba brát jako sondu do problematiky využití médií v hodinách literatury. Podrobnější obraz o dané problematice bychom získali při využití experimentální výuky. V dalším šetření by také bylo zajímavé zaměřit se na porovnání médií z hlediska účinnosti (efektivnosti).

Třetí část naší diplomové práce zahrnuje námi vytvořený soubor aktivizujících úloh s využitím multimediální výuky k výuce literatury na prvním stupni základní školy, ve kterém jsou rozpracovány jednotlivé tematické celky projektu. Každý tematický celek je navíc doplněn o prezentaci v programu PowerPoint a pracovní list pro žáky. Tento soubor má sloužit jako možná inspirace pro různé způsoby využití médií v hodinách literární výchovy.

Tempo, s jakým vstupují média do světa dětí, nezastavíme. Média nás obklopují prakticky na každém kroku, a tedy i v hodinách literatury. Na nás je, abychom jako pedagogové existenci nových médií přijali, porozuměli jejich obsahu a dokázali je vhodně využít v situacích, pro které jsou určeny. Jedině takto může být výuka literatury podporovaná médií efektivní a kvalitní.

Seznam použitých zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, J., 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec: Vysokoškolský podnik Liberec, spol. s r. o. ISBN 978-80-7372-371-2.
- ČERNOCHOVÁ, M., KOMRSKA, T., NOVÁK, J., 1998. *Využití počítače při vyučování: Náměty pro práci dětí s počítačem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-272-6.
- GEJGUŠOVÁ, I., 2009. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GEJGUŠOVÁ, I., 2011. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-013-1.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-73-8.
- HAUSENBLAS, O., 2015. *Čeština doopravdy: Návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Dobříš: Ondřej Hausenblas. ISBN 978-80-260-8165-4.
- HNÍK, O., 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HNÍK, O., STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK T., et. al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. 1. vyd. Olomouc: Books Print, s. r. o. ISBN 978-80-210-7769-0.
- HORNÝ, S., KRSEK, L., 2009. *Úvod do multimédií*. 1. vyd. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1608-0.
- CHALOUPKA, O., 1995. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, a. s. ISBN 80-85865-41-6.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHROMÝ, J., 2011. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Verbum. ISBN 978-80-904415-5-2.

- JANÁČKOVÁ, B., 2009. *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. Stupni ZŠ*. 1. vyd. Ústí nad Labem: PrintActive s. r. o. ISBN 978-80-7414-147-8.
- JANDOVÁ, L., 1995. *Počítačová výuka*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni. ISBN 80-7043-147-4.
- JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B., 2003. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-697-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KLEMENT, M., DOSTÁL, J., KLEMENT, J., 2011. *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. 1. vyd. Olomouc: Litovel, Velfet. ISBN 978-80-87557-01-3.
- KUSALA, J., 2000. *Internet ve škole: Možnosti využití informací z internetu ve výuce*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-709-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-891-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Mikadapress s. r. o. ISBN 80-7315-039-5.
- McCLOUD, S., 2008. *Jak rozumět komiksu*. 1. vyd. Praha: BB/art. ISBN 978-80-7381-419-9.
- McQUAIL, D., 1999. *Úvod do teorie masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-200-9.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ H., 2005. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Papírtisk s. r. o. ISBN 80-244-1236-5.
- NEUMAJER, O., ROHLÍKOVÁ, L., ZOUNEK J., 2015. *Učíme se s tabletem. Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, a. s. ISBN 978-80-7478-768-3.
- NEZKUSIL, V., 2004. *Nástin didaktiky literární výchovy*. 1. vyd. Praha: PdF UK. ISBN 80-7290-160-5.

- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Coprint. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PELIKÁN, J., 2007. *Základy empirického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
- POSPÍŠIL, J., MICHAL, S., 2004. *Multimediální slovník, aneb, Manuál milovníka multimédií*. 1. vyd. Olomouc: Rubico. ISBN 80-7346-019-X.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L. S., 2009. *Mediální výchova*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media s. r. o. ISBN 978-80-7402-022-3.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces: učivo a jeho výběr: metody: organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOKOLOWSKY, P., ŠEDIVÁ Z., 1994. *MULTIMÉDIA – současnost budoucnosti*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-081-3.
- SVOBODOVÁ METELKOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ M., 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vyd. Ostrava: Oftis. ISBN 978-80-7368-878-3.
- SZOTKOWSKI, R., 2013. *Od běžné školní tabule k tabuli interaktivní*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-247-5.
- ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V., 2006. *Pohádkové příběhy k zábavě i učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-247-1361-6.
- TOMAN, J., 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice. ISBN 978-80-7394-038-6.
- TOMKOVÁ, A., 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-315-3.
- VANĚČEK, D., 2011. *Elektronické vzdělávání*. 1. vyd. Praha: ČVUT v Praze. ISBN 978-80-01-04952-5.
- VAŘEJKOVÁ, V., 1998. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1726-0.
- ZÍTKOVÁ, J., 2004. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. - 5. ročníku základní školy*. 1. vyd. Brno: MU Brno. ISBN 80-210-3327-4.

Články v časopisech

HAUSENBLAS, O., 2006. Rovnováha prožitků, diskuzí a znalostí v literární výchově. *Kritické listy*, č. 24, s. 4–6. ISSN 1214-5823.

Internetové zdroje

ANON, 2016. *Učitelům, kteří chtějí využívat technologie, chybí lepší vybavení* [online]. 23. 6. 2016 [vid. 25. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/407338-ucitelum-kteri-chteji-vyuzivat-technologie-chybi-lepsi-vybaveni.html>

Česká školní inspekce, 2013. *Výroční zprávy 2011/2012* [online]. 4. 2. 2013 [vid. 25. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012>

JALOWICZOROVÁ, J., 2013. *Dětské časopisy* [online]. 10. 10. 2013 [vid. 25. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.eseznam.cz/index.php/rubriky/ruzne-clanky/2441-detske-casopisy>

JURSOVÁ, J., 2013. *Dětský časopis – pomocník při rozvoji čtenářských kompetencí* [online]. 22. 2. 2013 [vid. 25. 1. 2017]. Dostupné z: https://moderni-ucitel.fp.tul.cz/images/stories/esf/programy_kurzu/stud_materily/asopis_studmater.pdf

KŘÍŽ, D., 2013. Komiks ve vzdělávání. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 14. 2. 2013 [vid. 25. 1. 2017]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/17163/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha., 2001 [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [vid. 16. 1. 2017]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Uzivatel/Desktop/bilakniha.pdf>

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016 [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 10. 1. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele

Příloha B: Dotazník pro žáky

Příloha C: Pracovní listy

Příloha D: Prezentace (CD)

Příloha A: Dotazník pro učitele

Dotazník

Vážená paní učitelko,

chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku s tématem média jako vyučovací prostředek. Vyplněné dotazníky poslouží jako podklad pro mapování situace na školách v Ústeckém kraji. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity jen pro účely diplomové práce. Mockerát Vám děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit předložený dotazník.

S pozdravem a přáním příjemného dne

Veronika Netíková

Vaši odpověď zakřížkujte.

Věk:

- Méně než 30 let 30–39 let 40–49 let Více než 50 let

Délka praxe:

- Méně než 5 let 5–9 let 10–14 let Více než 15 let

Okres:

.....

- 1. Myslíte si, že využití médií v hodinách literatury přispívá k hlubšímu pochopení textu?**
 Ano Spíše ano Ne Spíše ne
- 2. Považujete výuku literatury s využitím různých médií za užitečnou a přínosnou pro žáky?**
 Ano Spíše ano Ne Spíše ne
- 3. Používáte ve výuce literatury časopisy?**
 Ano Ne

Pokud ano, které a jakým způsobem? Uvedte příklad.

.....

- 4. Používáte ve výuce literatury filmy?**
 Ano Ne

Pokud ano, které a jakým způsobem? Uvedte příklad.

.....

- 5. Máte ve třídě interaktivní tabuli?**
 Ano, k výuce literatury ji využívám.
 Ano, ale k výuce literatury ji nevyžívám.
 Ne, ale ráda bych ji k výuce literatury využívala.
 Ne, k výuce literatury bych ji pravděpodobně nevyžívala.
- 6. Máte ve škole počítačovou učebnu a využíváte ji k výuce literární výchovy?**
 Ano, k výuce literatury ji využívám.
 Ano, ale k výuce literatury ji nevyžívám.
 Ne, ale ráda bych ji k výuce literatury využívala.
 Ne, k výuce literatury bych ji pravděpodobně nevyžívala.

- 7. Máte ve třídě počítač a dataprojektor?**
 Ano, ve výuce literatury je využívám.
 Ano, ale ve výuce literatury je nevyžívám.
 Ne, ale ráda bych je k výuce literatury využívala.
 Ne, k výuce literatury bych je pravděpodobně nevyžívala.

- 8. Využíváte ve výuce literární výchovy internet?**
 Ano Ne

Pokud ano, za jakým účelem? Uvedte příklad.

.....

- 9. Pokud v hodinách literatury využíváte některá média zmíněná v dotazníku, v jaké fázi hodiny je využíváte nejčastěji?**



- Motivace Výklad Procvičení Opakování

- 10. V hodinách literatury využívám i další média: (Uvedte která.)**
-

Příloha B: Dotazník pro žáky



Dotazník

Tvoji odpověď zakřížkuj.





Jsem	
	

Chodím do			
2.	3.	4.	5.
třídy.			



1. Lépe rozumím textu, když

čteme text v čítance.	je text z čítanky doplněn filmem, audio nahrávkou, fotografiemi, obrázky a články z časopisů, ...
	



2. Výuka literatury (čtení) s využitím různých médií (film, časopis, interaktivní tabule, audio nahrávka, časopis, ...) mě baví.

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
			



3. Používáte ve výuce literatury (čtení) časopisy?

ANO	NE
	

4. Používáte ve výuce literatury (čtení) filmy?

ANO	NE
	



5. Využíváte ve výuce literatury (čtení) internet?

ANO	NE
	

6. Máte ve třídě interaktivní tabuli?

ANO	NE
	



Využíváte ji ve výuce literatury (čtení)?

ANO	NE
	



7. Máte ve škole počítačovou učebnu?



ANO	NE
	

Využíváte ji ve výuce literatury (čtení)?

ANO	NE
	

8. Máte ve třídě počítač a dataprojektor? Využíváte je ve výuce literatury (čtení)?

ANO	NE
	

ANO	NE
	

9. Pokud používáte některá z uvedených médií, v jaké fázi hodiny se objevují nejčastěji?

Na začátku	Uprostřed	Na konci
------------	-----------	----------

10. Napiš, jaká další média v hodinách literatury (čtení) používáte:

.....

Příloha C: Pracovní listy

Pracovní list č. 1

Věty rozstříhej a vlep správně do komiksu. Do Posledního okýnka nakresli, jak by příběh mohl pokračovat.

VY, ALE MÁTE DĚTÍ, PANÍ,
NEPŮJČILA BYSTE MI JEDNO
NA HRANÍ?

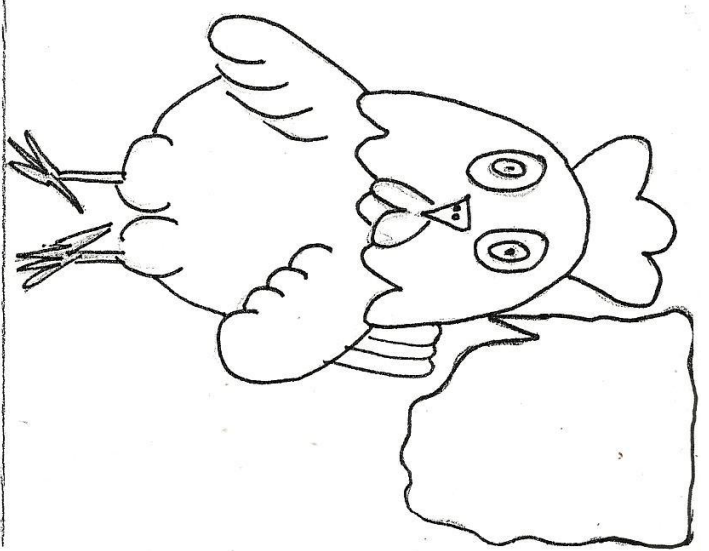
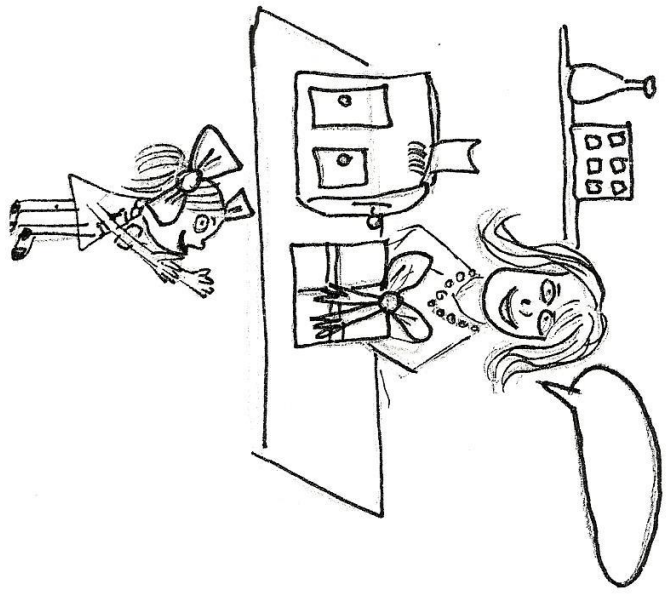
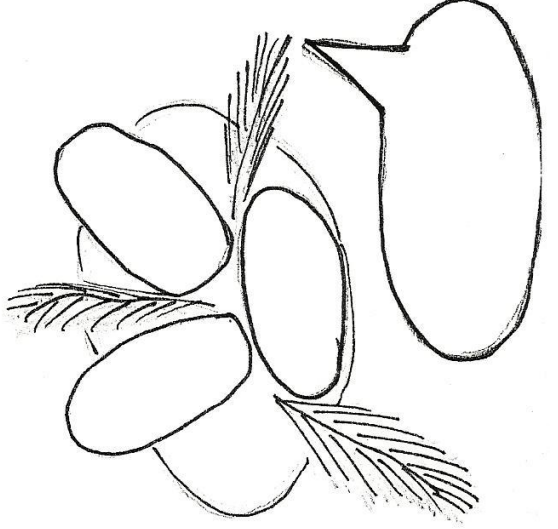
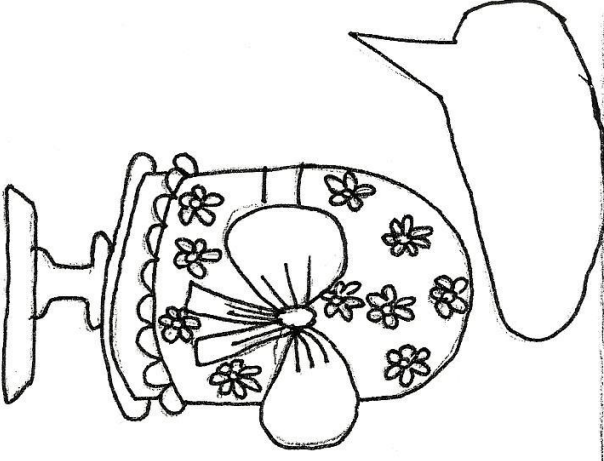
KDEPAK,
KDEPAK.

ASPOŇ MI DEJTE JEDNO
VAJÍČKO, ZKUSÍM JE
VYSEDĚT SAMA.

PCHE, TAKOVÁ
NEPOSEDA
A CHTĚLA BY
SEDĚT
NA VEJCÍCH.

JE TO VAJÍČKO
NA PRODEJ?

SAMOZŘEJMĚ.



Co si myslíš, jaký nápad měl Mach?	Jaký nápad měl Mach doopravdy?

Doplň vhodná slova do vět.

Žáci biologického kroužku by chtěli vědecky pozorovat _____ .

Nemají na něj dostatek _____ .

Paní učitelka při výuce dějepisu vyprávěla, že na mořích

řádili _____ .

Děti se pomocí kouzelného _____ mezi tyto _____

dostaly.

Sebraly jim ukradené _____ , za které jim škola

koupila _____ .

Pracovní list č. 3

Mezi lesní zvířátka patří:

liška, prase divoké, srnka, jelen, sova, straka,

Kdo ještě společně se zvířátky v lese žije?

Kde se příběh odehrává?

V jakou denní dobu se odehrává?

„V chlapci byla malá dušička.“ Vysvětli, co to znamená. (Jak se cítil?)

Co je to svatojánská noc?

Jaká slova byla magickým zaklínadlem?

Vymysli, jaký zázrak se stal po vyřknutí zaklínadla:

Pracovní list č. 4

Zakroužkuj ingredience, které potřebuješ na přípravu pampeliškového sirupu.



Pomož Pampelišce seřadit kroky receptu tak, jak jdou za sebou. Tyto kroky označte čísly 1–4.

Květy pampelišek hod' do velké sklenice a zalij je jedním litrem studené vody. Pampelišky nech ve vodě 24 hodin.

Pampeliškový sirup přelij do čistých sklenic a důkladně uzavři. Po vychladnutí skladuj na tmavém místě.

Nálev s pomocí rodičů opatrně přeced' do většího hrnce. Použij sítko, do kterého vlož čistou látku (plátýnko) – to proto, aby se do hrnce nepřelily žádné kousky květů. To by se nám sirup mohl zkazit.

Do nálevu přidej kilogram cukru a dobře omytý, na plátky nakrájený citron. Dej vařit na mírný plamen. Pampeliškový nálev se musí vařit tak dlouho, dokud nezhoustne. Alespoň hodinu. Nezapomeň sirup míchat

Rozvrh hodin – doplň tabulku, do posledního políčka zapiš předmět, který by se ti ve škole pro auta líbil

Hodina	Učivo
	troubení
Zeměpis	
Správná výživa	

Pojmenuj správně dopravní značky:





Nakresli značku – NEROVNOST VOZOVKY

Pracovní list č. 6

Bavili tě více Herci nebo Dabéři? Daný obrázek vybarvi.

